

00464

1
24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION
INDIGENA BILINGUE-BICULTURAL EN
MEXICO

T E S I S
Que para obtener el Grado de:
MAESTRO EN SOCIOLOGIA
P r e s e n t a
LIC. JUAN BELLO DOMINGUEZ

FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Estela, Ivan Hazel y Oscar Eduardo, con todo mi amor, respeto y cariño

A mis Padres, Hermanos y Sobrinos.

A la Familia Cortes Sanabria.

A mis Amigos de siempre:

Felipe Bonilla Castillo, Carlos Fuentes Maciel y Lorenzo Montero R.

Poco después de terminar este trabajo, Alicia Cortes S. nos fue arrebatada. Su vida y su muerte nos acerca más a la reflexión y al compromiso por seguir luchando. A tú memoria dedico este esfuerzo, tú esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está muy lejos de ser una revelación. Sin embargo, puesto que durante muchos años me he dedicado a él, tengo la impresión de que de alguna manera pertenece a aquellos con los que lo he compartido. Sería imposible dar las gracias aquí a todos ellos; el trabajo de hacer la lista no comenzaría, o no acabaría, nunca. Lo que sigue no es más que un comienzo. Por sus comentarios y recomendaciones para superar las carencias y limitantes de esta tesis, a mi asesor el Mtro. José Arellano, al Dr. Mario Rueda, a la Mtra. Teresa Federico, al Mtro. Miguel A. Segura y al Dr. Liberio Victorino; por su dedicación, empeño y compromiso, mi agradecimiento más profundo a los compañeros y amigos de la Dirección General de Educación Indígena; a mis alumnos, profesores y amigos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón"; a mis alumnos y amigos de la Universidad Pedagógica Nacional; a mis alumnos y amigos de la Universidad Autónoma Metropolitana; a Raymundo Andrade P, Guillermo Adame y Alvaro Lucero que compartieron como yo una utopía y un proyecto, pero que desafortunadamente ya no viven para continuarlos; a Rocío Cortes R. y Manuel Camplina R., por su valiosa ayuda, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
CAPITULO 1.-DESARROLLO ECONÓMICO Y EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO. (Antecedentes Históricos)	
1.1.- INTEGRACIÓN INDIA E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PODER...	1
1.2.-NACIONALISMO E INDIGENISMO.	11
1.3.-SOCIEDAD NACIONAL,CASTELLANIZACION Y EDUCACIÓN BILINGUE-BICULTURAL.	21
CAPITULO 2.-MODERNIZACIÓN Y GRUPOS ÉTNICOS.	
2.1.-MODERNIZACION,ETNIA Y NACIÓN.	40
2.2.-POBLACION INDIA Y DINAMICA DEMOGRÁFICA.	59
CAPITULO 3.-ESTADO,MODERNIZACION EDUCATIVA Y EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL.	
3.1.-PROYECTO NACIONAL Y MODERNIZACIÓN.	88
3.2.-MODERNIZACION EDUCATIVA.	93
3.2.1.-MODERNIZACION DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.	98
3.2.2.-DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL.	112
3.2.3.-LIBROS DE TEXTO EN LENGUA INDIGENA.	130
3.2.4.-FORMACION DE MAESTROS INDÍGENAS.	147
CONCLUSIONES	165
BIBLIOGRAFÍA.	176
ÍNDICE DE CUADROS.	187
ÍNDICE DE GRÁFICAS.	189

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo político y económico de México, la utilización de diversos medios para integrar a los diversos grupos étnicos a la vida nacional, más que beneficiar a los 56 grupos étnicos, ha llevado a servir de trampolín a numerosos políticos y grupos regionales de poder. A los indios de México se les han impuesto una serie de organismos y proyectos que pretenden determinar la vida futura de éstos sin su participación, donde la educación indígena es claro ejemplo de ello como uno de los proyectos eje del Estado Mexicano para consolidar su proyecto nacional y la "homogeneización" de la población mexicana. Por ello, esta investigación busca estudiar analizar y conceptualizar la política educativa del Estado Mexicano orientada a los grupos indígenas del país

Muchos autores han manifestado que una educación bilingüe puede no tener muchas dificultades, pues aunque existen 56 grupos, y también lenguas y variantes dialectales diferentes, sería una labor con perspectivas importantes. Por otro lado, si se proyectara una educación bicultural se correría un mayor riesgo de fracaso, pues la multiplicidad cultural puede en cierto momento implicar confusiones y limitantes en aspectos prioritarios de las culturas indias.

Aunque existen una variedad indeterminada de investigaciones y trabajos sobre los grupos étnicos en México — CIESAS, ENAH, INI, DGEI, UPN, etc.— es importante señalar la falta de información sistematizada que de educación indígena se tiene; por ello, la relevancia que reviste el destacar la prioridad que ha tomado la educación indígena en los últimos años, que por sus características propias, resulta determinante para atender a un número amplio de población ubicada en zonas marginadas y de difícil acceso, por lo que resulta elocuente destacar y sistematizar la proyección que tendría esta educación, su funcionamiento, infraestructura y planteamiento institucional.

Para ello nos propusimos los siguientes objetivos, que sirvieron para orientar los principales supuestos de la investigación:

-Analizar el vínculo económico, político y social de México y la conformación de la educación indígena en los gobiernos posrevolucionarios.

-Conceptualizar los grupos étnicos en el contexto de la modernidad y la globalización económica.

-Analizar la dinámica de los pueblos indios y su proyección demográfica.

-Identificar la educación indígena como una practica social critica con perspectivas y potencialidades alternativas para los pueblos indios.

La modernización educativa -- como reorientación política confirmada en el actual sexenio--, pretende con la descentralización administrativa encauzar las demandas hacia los gobiernos estatales, quienes con parámetros eficientistas y utilitarios reducirán en gran medida los recursos para aquellos proyectos que no cumplan los propósitos lineales de la modernización. El caso de la educación indígena cuyo futuro no lo marco la modernización, sino el largo proceso histórico del cual ha sido parte, confirmará que aún con la intensificación del proyecto globalizador, no borrarán su carácter dinámico y propositivo construido a lo largo de su historia social.

La modernización como uno de los principios rectores del discurso del presente régimen, se aplica para la determinación de cualquier cambio, corrección o innovación propuestos en el ámbito de la administración gubernamental, está orientada como un programa que convierte a la crisis en un valor universal, del cuál, todos debemos ser parte y no podemos quedar excluidos; además de ser utilizado como un principio que permite promover sentimientos culturales del tipo de vida social, cuyo estandarte será la imitación de estilos y principios que otros manifiestan y que ahora, "están al alcance de los que aún no gozan de los privilegios del desarrollo".

La critica social aqui planteada, el principio metodológico utilizado para la construcción de nuestro objeto de estudio y la ratificación de lo anteriormente señalado, se supedita a la conformación teórica de un marco referencial conformado de diferentes niveles de análisis, los cuales tienen sentido solo al interior de dicho campo teórico. Es así, como hemos considerado en todo el proceso de investigación la construcción de interrogantes rigurosas, en el contexto de la critica de las prácticas sociales de los indios de México y su proceso histórico.

La realidad y el contexto de los pueblos indios, no pretendimos entenderla solo con la observación y la descripción, sino a partir de la construcción de categorías y niveles conceptuales que permitieran explicar y comprender sus practicas socioeconómicas y culturales. Este fundamento teórico- metodológico, nos permitió reconocer la interacción dialéctica entre el ayer vs el hoy; el interés social vs el conocimiento; el poder politico-económico vs las prácticas educativas. En este

primer nivel, corroboramos la mediación y la legitimación cumplida por la educación indígena y su construcción y control del discurso "neutral" que sustentó la asimilación, integración y participación de los pueblos indios al interior del proyecto nacional..

El pluralismo — otro de los elementos constitutivos del discurso oficial —, se expresa para aminorar —en el discurso— las diferencias económicas y sociales existente entre los grupos y sectores sociales marginales, de tal manera que los hacen aparecer como iguales con tendencias hacia las mismas perspectivas y necesidades, sin embargo, para los indios de México, el pluralismo tiende a reducirlos a ser parte de los otros sin reconocer sus diferencias entre los otros. En este sentido, la construcción de las categorías **modernización, etnia y nación** pretende exponer que éste no es un reconocimiento, sino una reducción a la indiferencia y a la equivalencia, lo importante a destacar, no es solo el cuestionamiento a la cultura india por parte de la sociedad nacional, sino también a la identidad nacional y a nuestro sentido de pertenencia cultural.

Las características culturales de los pueblos indios se redujeron en el discurso oficial (como lo señalamos en el capítulo primero) solo al carácter lingüístico y en función de él, se considera el impacto de la sociedad occidental sobre las comunidades indias. Así tenemos que desde el primer censo nacional (1895), la variable constante ha sido la lengua materna como parámetro para caracterizar a los pueblos indios y, el avance del bilingüismo, como la muestra para muchos, de la ruptura con el atraso y la tradición de estos pueblos.

Comprender como las condiciones socioculturales, políticas y económicas crean directa y/o indirectamente características opresivas de la vida cotidiana y la escolarización de los pueblos indios y no ignorar como la forma en que las instituciones influyen y determinan el conocimiento y la ideología de los grupos subalternos, nos permitió analizar cómo la reducción de hablantes de lengua indígena se registro con la disminución del monolingüismo, el incremento del bilingüismo y el decremento de la población india a nivel nacional (para 1980, el censo reportaba el 9.04% con respecto a la población nacional y en el censo de 1990, se reporta el 7.48%; de esta manera, en una década desaparecieron al 1.56% de la población india registrada en el censo anterior), por lo que nos pareció importante destacar esta contradicción en el segundo punto del capítulo dos ya que parece ilógico pensar que la población nacional creció en un 18.7% con respecto al incremento total de ésta y la población india creció solo el 1.9% con respecto al incremento total de ella misma, lo que nos permitió cuestionar los parámetros lineales para caracterizar las comunidades indias del país y las políticas dirigidas hacia ellas.

Con respecto al bilingüismo y al monolingüismo podemos constatar el incremento del primero durante los últimos cincuenta años en un 30 % y el decremento del segundo en el mismo lapso en un 34.1%. Para aquellos que pregonan y creen en la mutilación radical de los valores indios según el avance del español al interior de las comunidades indias, los datos serán halagadores, pero si damos un giro en la perspectiva analítica --como lo presentamos en el primer punto del mismo capítulo --y proyectamos la tendencia social y cultural de los pueblos indios; la manifestación se orienta hacia un carácter práctico de la **RESISTENCIA**, donde, a pesar del asedio político, social y cultural constante, se asume una actitud defensiva, orientando ésta, hacia la conservación propositiva más que a la agresión contestataria, por ello, los trazos mostrados por la cultura india permiten consolidar su identidad étnica, no para sostener su carácter permanente sino para mostrar su permanencia con carácter que los lleve a su reconocimiento histórico en la sociedad nacional.

El rechazo de la representación "*oficia*" de la realidad, es el recurso teórico-metodológico —Dialéctica negativa— que nos permitió cuestionar las "verdades" de las prácticas sociales implementadas para los indios, donde encontramos formas dominantes y represivas; construimos categorías que explicitan lo legítimo y lo no legítimo, lo esencial y lo no esencial y con ello, la identificación de tiempos y momentos específicos como la **Dominación, la Tensión y la Resistencia**, donde la Educación Indígena se vio como un conjunto de prácticas sociales interrelacionadas con la realidad socioeconómica y política de otras instituciones que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante.

Para la educación indígena, --como lo hemos enfatizado en nuestro primer capítulo--, las acciones políticas impuestas en su desarrollo histórico han sido determinantes para su ramificación, ya que las medidas implantadas orientaron su perspectiva real respecto a la sociedad nacional; por ello, los datos y resultados que presentamos en el Capítulo Tercero respecto a su "modernización", no son nada elocuentes pues en la perspectiva desigual e impositiva del discurso oficial: la demanda potencial representa el 27.2% respecto a la población indígena total en 1990; de éste, solo es atendido por el subsistema el 53.9%, o sea, solo el 14.7% del total de la población india. El avance con respecto a la población atendida puede ser considerable pues el incremento en una década fue del 17.1% con respecto a la demanda potencial y un 5.2% con respecto a la población total. Sin embargo, este crecimiento es insuficiente cualitativamente hablando, ya que para 1990 se cuenta con 30 260 maestros que atienden los servicios de preescolar indígena y primaria bilingüe, a los que les corresponden 47 alumnos por cada uno, esto es, el servicio ha crecido cuantitativamente pero deja mucho que desear pues se adoptan políticas educativas distantes de los intereses indios con el marcado tinte asimilacionista de la sociedad mayoritaria y dominante

La conformación del modelo educativo indígena --como lo señalamos en el capítulo tercero-- está orientado fundamentalmente por el desarrollo curricular al que tentativamente se busco articular con los subprocesos de capacitación y actualización del magisterio bilingüe y la producción de libros de texto en lengua indígena. Al respecto, hemos querido destacar este proceso porque en torno a él se perfiló la **"Modernización de la Educación Indígena"** y la confirmación de nuestros postulados al recurrir al espacio del análisis metodológico **de lo que el Estado dice ser y lo que el Estado es por lo que hace** donde logramos distinguir tres momentos significativos pero diferenciados entre sí, pues confluyeron concepciones variadas y a la vez antagónicas en lo que se supone sería la consolidación de una educación diferenciada para la población india de México. En un primer momento, se habló de lo específico considerando la formación del sujeto histórico y del proyecto social indígena; la suerte de este proyecto fue marcada por las directrices y decisiones unilaterales de la Secretaría de Educación Pública, quien determinó el cambio sustancial de éste, quedando la propuesta en solo eso, una simple propuesta. Posteriormente, surge una propuesta curricular genérica --la cual se presenta de una manera más explícita a diferencia de las otras dos en el tercer apartado--, cuya característica principal sería el considerar los ámbitos rural e indígena como paralelos, y dejar de lado lo específico de las comunidades indias. Nos pareció interesante reflexionar más este proyecto, porque no solo se quedo en propuesta, sino que se llevo al terreno experimental aplicándolo en cuatro regiones indias, además de considerar la participación de las comunidades --capitación de contenidos étnicos -- con base a los valores, principios y tradiciones de la cultura india y sobre todo la trascendencia y ruptura de la concepción lineal de la escuela de solo enseñar en el salón de clases, llevando la practica educativa al contexto comunitario. No obstante su valor pedagógico y sociocultural de la propuesta, la implantación a nivel nacional no se llevaría a cabo nuevamente por la rígida intervención e interés lineal de la Secretaría de Educación Pública, que impondría modificaciones al curso del proceso hasta llegar a lo que ahora se aplica a nivel nacional "Los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural".

Como vemos, el desarrollo curricular de la educación indígena ha sido discontinuo y conflictivo, y después de casi una década --sin considerar la firme experiencia curricular específica de las comunidades indias--, se aplican procedimientos y estrategias complementarios a los planes y programas nacionales donde cabría preguntarse: ¿Existe una educación indígena para fortalecerlas con los manuales? ¿ Porque después de una propuesta curricular específica se implantan auxiliares didácticos con procedimientos para incluir contenidos a los programas nacionales.?

Por otra parte, la producción de materiales didácticos se enfrento consecuentemente a la misma problemática, porque se pretendieron legitimar y

justificar al margen de los planes y programas aún inexistentes de la educación indígena. Por tal motivo, si ésta careció de un planteamiento curricular serio, la producción de materiales didácticos y en especial de libros de texto corrieron la misma suerte; por lo que podemos afirmar, que al propósito pedagógico en la producción de éstos, aunque no cumplió cabalmente su propósito curricular, si se perfiló como una alternativa viable en la construcción de una pedagogía crítica que se le desvió para dar respuesta a tiempos políticos y justificaciones al margen del interés educativa de los pueblos indios; de tal forma, que la producción de estos libros se orientaría políticamente al espacio lingüístico, careciendo con ello, del apoyo a otras áreas de aprendizaje, lo que propicio la utilización exclusiva de los libros producidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, con contenidos e idioma diferente al de las comunidades indias del país y evidencio la confusión y el conflicto al que se enfrentarían los niños de las comunidades indias y por tanto, la relación desigual a la que se enfrentan los pueblos indios con respecto a la sociedad nacional. Por ello uno de los propósitos del segundo apartado de inciso tres del capítulo tres ha sido el de investigar y sistematizar la producción total de libros producidos por año en lengua indígena por la instancia gubernamental responsable de ello.

Con respecto a la situación de los maestros bilingües y a su nivel académico, hemos considerado pertinente reflexionar en el último apartado de esta investigación, porque a partir de la formación de los maestros indios, girarían las perspectivas y acciones instrumentadas para "abatir el fuerte rezago educativo del subsistema". Para ello hemos destacado las formas que se siguieron en este rubro para "superar" el rezago educativo de las zonas indias de México, con la incorporación al servicio de personas que contarán con el bachillerato como mínimo aunque no hablaran una lengua indígena. Por otro lado, y en forma complementaria, se inició la instrumentación curricular --en la cual tuvimos la suerte de participar--, para formar a los maestros indígenas con el grado de licenciatura, lo que llevo nuevamente al conflicto de percepciones e intereses en cuanto a la concepción educativa que debería permear el proceso; determinándose nuevamente por parte de las autoridades educativas la cancelación del proyecto y optando por lo más fácil: recuperar la estructura de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria con la modalidad Semiescolarizada Plan 85 de la Universidad Pedagógica Nacional, proponiendo contenidos "propicios para los maestros bilingües" sin considerar que la estructura propuesta después de cinco años de aplicación no contaba con una evaluación acorde para corregir sus carencias.

La insuficiente atención para el subsistema de educación indígena y su modernización, obedeció en gran medida a la falta de presupuesto del gobierno federal y a la voluntad política por impulsar un verdadero proyecto educativo indio --como se proponía en las dos primeras propuestas curriculares--, al que nunca le interesó la consolidación de un proyecto bilingüe-bicultural, sino la legitimación

política para buscar el consenso de los pueblos indios. El proceso discontinuo, conflictivo e incierto del desarrollo curricular, la producción de libros de texto y la formación de maestros indígenas, estimamos, se agudizara en el proceso de la globalización económica y cultural, pues la complementación y adecuación de los planes generales llevo a su fin y el asimilacionismo marcado en la última década se consolida con la Ley General de Educación que reconoce por primera vez, en forma explícita, al español como lengua nacional. Las implicaciones que conlleva esta medida son simples pues enfatiza la negación de una educación alternativa y la no producción y reproducción de la cotidianeidad, en otras palabras, la consolidación de una educación esquemática con la concepción pragmática.

Superar los rezagos de la educación indígena con la implementación del proyecto de la modernización educativa y la descentralización, suena casi imposible, pues para ello se requiere una infraestructura que no se ha creado en los últimos diez años; hablar de la regionalización de los programas será legitimar la desigualdad; la opción por la globalización cultural nos lleva a promover un estilo de vida entre otros muchos posibles la modernización tiende a cumplir el sueño de aquellos que piensan en la homogeneización social y cultural, cuyo costo social será muy alto, su lógica consiste en corroer la historia de los pueblos indios con su proyecto de universalidad estandarizada y escondida en la pluralidad cultural, pretendiendo desarrollar una identidad simulada en busca de un empobrecimiento cultural.

Ante esta perspectiva, creemos que los pueblos indios no pueden permanecer ajenos a la creación y recreación universal del conocimiento así como al pensamiento contemporáneo occidental; creemos que la postura asimilacionista de la modernización educativa no es la opción para el 7.5% de la población nacional (según datos oficiales), pues la educación alternativa que construya su cotidianidad y no sus "expectativas" a un estilo de vida único, será la propuesta para fortalecer su identidad, entendida ésta, no como una mera abstracción que tiende a ser ambigua, sino como una forma cotidiana de vida apropiada, que confronta la violencia simbólica emanada de los agentes a ésta.

Recuperar la perspectiva histórica de los pueblos indios no debe limitarse a conservarlos como piezas de museo, sino posibilitarlos para que se proyecten como sujetos históricos presentes en la transformación irreversible del mundo contemporáneo. Lograr los nuevos significados del mestizaje, será el reto para aquellos que promovemos el principio de la transformación y no de la modernización como discurso demagógico, pues, en esta simbiosis, se creará la apertura y el intercambio con otras formas de pensar el mundo.

Crear un espacio de encuentro de códigos y posibilidades alternativas para nuevos significados y nuevos códigos culturales, ESE ES EL RETO

Capítulo 1

DESARROLLO ECONOMICO Y EDUCACION INDIGENA EN MEXICO (Antecedentes Historicos)

1.1) INTEGRACIÓN INDIA E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PODER

Se puede afirmar que al inicio de la gestión porfiriana el país se encontraba con una movilización intensa creada por la implantación de las leyes de reforma que en gran medida vinieron a afectar los intereses comunales y los grupos mayoritarios en el ámbito rural. Se contaba ya con una base legal para intensificar los procesos de transformación iniciados por el juarismo.

En el Porfiriato las relaciones de producción del capitalismo invaden las formas tradicionales de producción que se arrastraban desde la colonia. Este sistema dependiente se edificó sobre la base de ramas productivas como la agricultura que representaba el sector más subdesarrollado en el conjunto de la economía; así, se conforma como un sistema dinámico que le permite mantener relaciones de producción subordinadas a su estructura como lo señala Hermosillo:

"...formas próximas a la esclavitud hasta la relación salarial típica, pasando por diversas modalidades de peonaje. En la minería, las relaciones de producción si son mucho más modernas, pero aún en este caso no se eliminan del todo los remanentes de relaciones anteriores," (Hermosillo, Francisco, 1981:486)

La economía de las haciendas al fijar en su interior como peones permanentes a numerosos campesinos sin tierra, consolidaron la estructura latifundio-minifundio la hacia aparecer como una forma de producción subordinada a la producción capitalista ya dominante, sin que por esto cambiaran en lo fundamental las condiciones de la producción inmediata en estas unidades. Bajo esta estructura del Porfiriato, se enuncia la fuerte influencia que dejó la Reforma para la consolidación del capitalismo dependiente en México y el impacto que sufrieron las clases subalternas al interior se las relaciones sociales después que las compañías deslindadoras despojaron principalmente a los indígenas de sus tierras ***"...afectando alrededor de una cuarta parte de la superficie total de la nación"*** (De la Peña, Sergio, 1977:190), fueron sometidos y explotados como esclavos en las haciendas y plantíos de extranjeros apoyados por el Ejército Federal de Porfirio Díaz quien en sus Informes Presidenciales del 10. de abril de 1902 y 16 de septiembre del mismo año señala:

"Las operaciones de guerra contra los mayas han seguido con buen éxito. Los rebeldes no presentan ya acción, y donde quiera son perseguidos por nuestra fuerza que han atravesado sus comarcas en todas direcciones, haciendo uso de las propias veredas de que los enemigos se valen para su comunicación:

Las fuerzas que operan en ese estado contra los indios mayas, han proseguido sus operaciones y periódicamente se organizan columnas volantes que recorren gran parte del territorio en todas direcciones, lo que ha producido satisfactorios resultados, pues los indios, sin iniciativa ya para combatir, en grupos errantes se limitan a huir y a guarecerse en el bosque"
(García, Gastón. 1983:152)

Por otra parte, las rebeliones de los grupos indígenas se dieron en todo el país, destacando principalmente, la de los yaquis y mayos en el norte y los mayas en el sureste, con la característica:

"...de una lucha por la tierra de parte de los indígenas despojados y de una lucha de exterminio por parte del gobierno" (Mansicidor, José, 1977:76)

La problemática de los pueblos indios se finca fundamentalmente en el marco de las nuevas formas de producción que permean la implementación del capitalismo donde se fortalecen las formas de explotación y marginación de estos a las relaciones sociales de producción. Por eso resulta necesario analizar la situación en la que se encontraban los pueblos indios en la estructura socioeconómica del periodo a partir de las primeras cifras oficiales orientadas a cuantificar y cualificar la sociedad mexicana.

Según el Primer Censo Nacional de 1895, la población se concentraba en su mayor parte en zonas rurales, con una población menor o igual a 5000 habitantes, representando el 79.8% de la población total. (Cuadro 1)

Cuadro 1

Población total, según tipo de ubicación urbana o rural, 1895. Miles de habitantes

	No. de Habitantes	Participación
• Población Total	12 637*	100%
• Rural (localidades con 5 mil habitantes o menos)	10 085*	79.8%
• Urbano (localidades con más de 5 mil habitantes).	2 552*	20.19%
• Urbano con localidad 5 001 a 20 mil habitantes.	1 392*	11.01%
• Urbano en localidades con más de 20 mil habitantes.	1 160*	9.17%

Fuente: "Fernando Rosenzweig. "El Desarrollo Económico de México de 1877 a 1911" En Francisco Casanova (compilador) Tomo I. Pag. 142.

Por otro lado, la población económicamente activa (PEA) era de 4 441 900 personas, que representaba el 35% del total de habitantes. En el sector agropecuario estaba el 67.03% de la fuerza de trabajo, con una población de 2 977 800. (Cuadro 2).

Cuadro 2

Población total y PEA por sector de actividad económica, 1895. Miles de personas

	Población	P E A
• Población total	12 632.4*	
• Fuerza de Trabajo	4 441.9*	100%
• Sector Agropecuario	2 977.8*	67%
• Industrias	691.1*	15.6%
• Servicios	773.0*	17.4%

Fuente: *ibid* pag. 159.

De acuerdo con la información anterior; el comportamiento del primer registro sistemático en el Censo de 1921 sobre la población indígena era del 29% del total; además de que:

"... la disminución de la población indígena en el lapso de 1910 a 1921 es debido a la gran mortalidad que causó la Revolución, además de haberse remontado a zonas de refugio, inaccesibles para los encuestadores censales" (Valdez, Luz Ma., 1987:13) (el 6% aproximadamente). Se considerara el 35% de población indígena con relación al total de habitantes en México hasta 1910.

Así tenemos que según el criterio antes señalado, en 1895 la población indígena estimada era de 4 422 950 habitantes, el cual representara el 43.84% de la población rural mexicana. Ahora, al aplicar el mismo porcentaje (35%) a la PEA, tenemos a 1 554 665 indígenas como fuerza de trabajo, que representa el 52.2% en el sector agropecuario. (Cuadro 3)

Cuadro 3

Población total, población indígena y PEA total e indígena. Miles de personas.

• Población Total	12 632 000 *	100 %
• Población Indígena	4 422 950 ***	35%
• P.E.A Total	4 441 900 **	100 %
• P.E.A. Indígena ¹	1 554 665 ***	35%

* Cuadro 1

** Cuadro 2

*** Información Estimada Vid. Luz Ma. Valdés, 1987.

El comportamiento de la población mexicana según el 2o. y 3er. Censo de 1900 y 1910 respectivamente, se mantiene en términos relativos, lo que nos lleva a presentar someramente la situación marginal en la que se encontraba y se desarrolló la población indígena en este período.

Al respecto, Francisco I. Madero señalaba en vísperas de la Revolución en su Libro "La Sucesión Presidencial":

"(...) Pero lo mas funesto del asunto fue que los yaquis se vieron despojados de los terrenos que cultivaban desde tiempo inmemorial, y como eran valientes, numerosos y estaban bien armados, empezaron a defender sus propiedades con rara energia. El Gobierno Federal, informado por las autoridades locales, probablemente por los mismo beneficiarios de la productiva concesión, juzgó necesario mandar tropas para sofocar a los indios rebeldes" (Contreras, Mario, 1986:158)

Así, después de la Revolución se inicia un proceso de conjeturas hacia la participación que debía tener la población indígena en el desarrollo socioeconómico que se esperaba del país. Así es, como algunos ideólogos de la Revolución, con la urgencia de ganar tiempo en la modernización del país expresan:

"... que no era preciso tomar en cuenta los valores, lenguas y costumbres de los indios, pues, ello simplemente contribuiría a retardar el propósito deseado" Villa, Alfonso, 1986:154)

Al triunfo de la Revolución el nuevo orden canceló formas y valores del Porfirismo y señaló rumbos a seguir y metas por alcanzar en oposición a estructuras y esquemas culturales del pasado, influencia irresistible que forzosamente determinó una reorientación de las instituciones y agencias educativas y, la escuela fué concebida en función del cambio. Es así como surgieron las primeras escuelas denominadas "escuelas de peor es nada", que funcionaron en 1911 (antes de la creación de la Secretaria de Educación Publica) y que constituyen la primera acción educativa del Estado mexicano, para atender las zonas indígenas.

La mayoría de las concepciones educativas de esta época estuvieron orientadas a negar validez a las culturas autóctonas, concepciones que predominaron bastante tiempo y tuvieron representantes ideológicos tanto en instituciones educativas como en foros políticos:

"... en 1913 al efectuarse el Primer Congreso Científico Mexicano, Gregorio Torres Quintero, el más destacado educador de entonces, presento una ponencia en la que se oponía a que se enseñara a los indios en su propia lengua, dando como razón que... será siempre un obstáculo para la civilización y para la formación del alma nacional" (Idem)

Así es, como los indígenas aparecen en la vida política y en el discurso ideológico de los revolucionarios, como es el caso de Venustiano Carranza, quien ya siendo Jefe del Ejército Constitucionalista y al decretar la Ley Agraria del 6 de enero de 1915 señala:

"Considerando: Que una de las causas mas generales del malestar y del descontento de las poblaciones agricolas de este país, ha sido el despojo de los terrenos de propiedad comunal o de repartimiento que les habian sido concedidos por el Gobierno Colonial como medio de asegurar la existencia de la clase indigena" y; "Que privados los pueblos indígenas de las tierras, aguas y montes que el Gobierno Colonial les concedió, así como también las congregaciones y comunidades de sus terrenos, y concentrada la propiedad rural del resto del país en pocas manos, no ha quedado a la gran masa de la población de los campos otro recurso para proporcionarse lo necesario a su vida, que alquilar a vil precio su trabajo a los poderosos terratenientes, trayendo esto, como resultado inevitable el estado de miseria, abyección y esclavitud de hecho, en que esa enorme cantidad de trabajadores ha vivido y vive todavía" (Favela, Isidro, 1986:180-181).

A diferencia, de lo señalado por Justo Sierra que es considerado como importante renovador de la educación mexicana y uno de los grandes valores de nuestra cultura:

"El indigena, dejara de tener tutela del Estado cuando haya adquirido el hábito de respeto a los intereses de los terratenientes o latifundistas. Mientras no haya adquirido tal hábito, el Estado se encargará de hacer que los intereses del latifundista sean respetados. El indígena reclama derechos sobre la tierra que trabaja, sobre la tierra de sus padres, sobre la tierra en la cual ha nacido, pero el hecho de que no sea el actual poseedor de dicha tierra, implica que es el menos apto. El vencedor tiene derecho a que se le respeten los frutos de su aptitud".(Citado por Hernández, Severo, 1982:63)

Las diferentes concepciones que se daban en torno a los indígenas eran variadas y diametralmente opuestas. Los investigadores mexicanos empezaban a considerar la importancia política y económica de la participación de los grupos étnicos.

"...la política educativa del indigenismo mexicano ha oscilado básicamente en dos direcciones que son producto de una aguda polémica aun vigente por un lado, la idea de enseñar directamente el español desde los inicios de la instrucción y, por el otro la idea de alfabetizar en lenguas vernáculos como un primer acercamiento hacia la castellanización" (Hernández, Jorge, 1982:85)

El Censo de 1921, considera las variables raza y lengua para caracterizar a los indígenas, permitiendo sistematizar de una manera mas clara la información demográfica de los grupos étnicos. Así tenemos que:

"... la raza indígena asciende a 4 179 449, o sea el 29.15% con respecto a la población total".(Valdéz, Luz Ma., 1987:15)

En el mismo año se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con José Vasconcelos al frente, a quien ni los resultados del censo convencieron de la necesidad de una educación específica para el indígena y aseguraba ***"... que la inspiración en que se apoyaba su política indigenista la había tenido de los primeros misioneros españoles que no perdían el tiempo en estudiar la idiosincrasia de los indios"*** (Villa, Alfonso, 1986:154) por lo que su propuesta fue ***"... que México adoptara un sistema escolar nacional"*** (Hernández, Jorge, 1982:86) y se considerara a la castellanización como ***"... el vehículo imprescindible para integrar al indígena a la sociedad nacional"***, —señalando que— ***"... aunque había numerosos partidarios de la creación de escuelas especiales para los indígenas, el siempre había sido enemigo de ésta medida". (Idem)***

Bajo esta concepción, en el año de 1923 (abril) Vasconcelos firma las bases que normarían el funcionamiento de la Casa del Pueblo dependiente de la Jefatura del Departamento de Educación y Cultura Indígena de la S.E.P.

"La idea de la Casa del Pueblo era en principio remover los aspectos retardados de la cultura, para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la

nación en pos de la homogeneidad, en fin, que lo integre dentro de la vida nacional" (Benjamin Fuentes, 1986:28-29). "Urge incorporarlos a la civilización preparándolos debidamente para que..." (IBID: 44) (subrayado nuestro).

En septiembre del mismo año, asistían 34 mil alumnos "...al inicio de 1924, funcionaban 1 023 planteles con 50 mil alumnos indígenas en gran mayoría" y "a finales del mismo año, se contaba con 1 089 centros, una población escolar de 65 mil alumnos atendidos por 1 146 maestros" (Ibid: 41-42).

Los contenidos de esta escuela giraban en torno de la alfabetización y algunas actividades como la agrícola (selección de semillas, siembras, cosechas, etc.); pequeñas industrias agrícolas (apicultura, avicultura, envase de frutas, etc.); industrias locales (manufactura de objetos de barro, tule, carrizo, etc.); oficios (carpintería, curtiduría, etc.); economía doméstica (para las niñas; remiendo, cocina, etc.). (Cfr. *Ibid. Capítulo sobre la Estructura y funcionamiento de la casa del pueblo*).

Bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles se inicia una reestructuración en la S.E.P. y en especial en el ámbito indígena, que reciente a su creación, el Departamento de Educación y Cultura Indígena se reducía a una mesa de trabajo de Cultura Indígena y que ahora pasaba a ser parte del Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Es importante señalar, que la creación de este nuevo Departamento no alcanzó todos sus objetivos y se quedó solo en la atención a campesinos mestizos, por razones que a ellos solamente se les tenía que enseñar a leer y a escribir y no también el español como a los indígenas, que implicaba más tiempo y dinero. (Cfr. *Hernández, Ramón 1982: cap.II*)

En este mismo periodo, se inaugura la Casa del Estudiante Indígena en la capital de la República. "Para ello fueron reclutados jóvenes varones de 26 grupos indígenas diferentes... y sometidos a una enseñanza y capacitación técnico-profesional totalmente urbana y occidental" (Stavenhagen, Rodolfo, 1983:31) según esto, para que al regresar a sus comunidades "pudieran llevar lo aprendido hasta esos lejanos lugares", (Nahmad, Salomón, 1978:227).

En este contexto es como inicia el proyecto educativo de la clase dominante hacia los grupos indígenas de México, tratando de suprimir su historia, su identidad y sus valores socioeconómicos y culturales en pos de la integración fundada en el desarrollo de las relaciones de producción capitalistas. La enseñanza de las bases del español en las primeras escuelas en el medio indígena era con el objeto de romper con el obstáculo de la lengua prehispánica, para que al encontrarse ante una nueva forma de explotación no se dificultara la venta de su fuerza de trabajo.

Así tenemos que para el censo de 1930 la población indígena fue de 2 251 086 .El criterio a partir del cual y en lo sucesivo se caracterizaría a los grupos étnicos en los censos nacionales sería ser hablante de lengua indígena y es a partir de aquí donde se puede iniciar un análisis comparativo del comportamiento demográfico de este grupo social por no tener una información mas sistematizada y confiable.

Por otro lado, y para analizar el nexo entre la estructura económica y los pueblos indios se destaca que **"... a través, del censo agrícola de 1930, se conoció el hecho de que un grupo de 13 444 terratenientes monopolizaban el 83.4% del total de la tierra en manos privadas... y que junto a ellos había 2 332 000 campesinos sin tierra"** (Cordova, A, 1983:14). Esta información venía a corroborar lo que se había dado a partir de que se promulgó la Constitución de 1917 y de que **"...los repartos de tierras se habían venido ostentando como meras medidas marginales en la dirección de la economía agraria"** (Ibid: 19)

Es a partir de 1929 cuando la Reforma Agraria pareció dar pasos decisivos en el desarrollo de su programa pero con Pascual Ortiz Rubio, el ritmo de los repartos se contuvo bruscamente según los muestra el Cuadro 4.

Cuadro 4

Reparto de tierras en México de 1924 a 1932. Hectáreas.

Plutarco Elías Calles (1924-1928)	3 186 294	302 539
Emilio Portes Gil (1929)	1 853 589	126 603
Pascual Ortiz Rubio (1930)	584 922	60 666
(1931)	976 403	41 532
(1932)	249 349	16 462

FUENTE: Arnaldo Cordova, 1983:19

En la década de los 30's se inicia un cambio en la política socioeconómica hacia los grupos indígenas, al iniciar una estrategia de integración política por medio de la creación de toda una infraestructura al interior de las comunidades de los grupos étnicos mayoritarios. Para el año de 1931, Moisés Saénz alto funcionario mexicano (Subsecretario de Educación Pública) al conocer el trabajo realizado por William Cameron Townsend en Guatemala, sobre los estudios dialectológicos, el análisis del idioma del grupo cackchiquel, así como la traducción del nuevo testamento a dicho idioma; consideró la posibilidad de intentar una obra similar en México (ya que compartía la ideología presbiteriana) invitó a Townsend, quien viajó a México hasta 1933. Antes, **"... en 1932, se instalan 11 Internados de Educación Indígena después de la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad y ahora se trata de llevar la educación a la propia región indígena" (Nahmad, S., 1978:227).**

Finalmente vemos como en México, el problema indio se volvió una cuestión nacional. Burguesías de origen reciente, capas medias y sectores populares comenzaron a cuestionar según sus intereses, la discriminación racial y el sistema de explotación clasista dependiente, interpretando a la nación liberal y reclamando valores nacionalistas e incluso nacional-populares; así emergió y se desarrolló una corriente indigenista que se caracterizaría por oponerse a la dominación cultural y política oligárquica y a la vez por reivindicar una nueva identidad nacional.

1.2) NACIONALISMO E INDIGENISMO

En México, los movimientos nacionalistas triunfaron por la vía popular y revolucionaria generando profundos procesos de transformación social; en ellos, el componente indigenista cumplió un papel central en la revaloración nacional-estatal. Empero, también emergieron nuevas formas más sutiles y complejas de discriminación racial de corte paternalista, las cuales, coadyuvaron a reproducir las nuevas relaciones de clase y de dependencia nacional. La integración nacional y el progreso capitalista fueron las metas buscadas por el Estado y los nuevos grupos dominantes.

"En la década de 1930 y 1940 la población india disminuyó en términos relativos de un 16 % al 14.8 % al considerar a la población de 5 años y más que habla lengua indígena (Valdés, L. M., 1986: 17)

También es importante destacar la disminución gradual del monolingüismo con el avance inminente del bilingüismo (Cuadro 5) auspiciado por la búsqueda y transformación de una constitución social de individuos en sujetos políticos mediante su incorporación a un orden simbólico determinado, expresado por un discurso cohesionador que estableciera una hegemonía política a nivel nacional; de ahí, el plantear el surgimiento de una política diferente para los pueblos indios.

CUADRO 5

Población hablante de lengua indígena 1930-1940.

Año	Hablantes de L.I.	Monolingües	Bilingües
1930	2 251 086	1 185 162	1 065 924
1940	2 490 909	1 237 018	1 253 891

FUENTE: Luz Ma. Valdés, 1987:17

Así surgió la denominada "política indigenista" que pretendió integrar la cultura indígena a la sociedad nacional, lo que implicó suponer, que el indigenismo no era una propuesta hecha por los propios indios, sino por los grupos nacionalistas en el poder que consideraban que aquellos no podían por sí mismos auto generar un modelo propio. Ello permitió recrear y crear una serie de mecanismos de

intermediación basados en el clientilismo —burocrático-estatal-partidario—; logrando en definitiva una mayor "integración cultural" y clasista respecto del nuevo capitalismo.. Así emergieron nuevas formas de organización del tipo "paternalista-modernizante". (Cfr. Cordova, Arnaldo, 1983)

Al iniciarse la administración de Lázaro Cárdenas se funda una de las primeras dependencias que atendería institucionalmente la problemática de los pueblos indios —el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas— que tendría a su cargo la atención de la población étnica en relación con los aspectos socioeconómicos: fundamentalmente la tenencia de la tierra y las áreas sociales como salud y educación.

"Los internados de educación indígena en las regiones étnicas reproducían la experiencia de la desaparecida Casa del Estudiante Indígena al reorientar la política oficial con el fin de prestar educación especial a los grupos indígenas. El nuevo departamento incorpora 33 internados con 3000 alumnos y algunas brigadas de mejoramiento indígena y procuradurías de pueblos. Además se amplían sus funciones que permiten atender a la población indígena en áreas de salubridad e higiene, educación e introducción de técnicas modernas de cultivo, servicios médicos, etc. Por esa época se funda la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Escuela de Medicina del Politécnico que apoyan los programas de atención para la población indígena". (Nahmad, S., 1982: 205)

En 1937, se crean las brigadas de penetración cultural revolucionaria indígena. Se empieza a tratar el problema como derivados de la marginación socioeconómica en que se encuentra este sector y se trata de solucionarlo de manera integral, transformando condiciones de la población a través de promotores. Estos promotores al mismo tiempo que enseñaban a leer y a escribir a los niños, se encargaban de proporcionar educación para adultos y contribuían al bienestar socioeconómico de la población con actividades tales como ayuda en la construcción de viviendas y proporcionando asesoría técnica.

En esta administración se realiza el acuerdo para que los centros de educación indígena de la SEP pasaran a depender del Departamento de Asuntos Indígenas; cambiando su nombre primero por el de Escuelas Vocacionales de Agricultura y después por el de Centro de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas. Posteriormente se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia que

realizaría investigaciones sobre la pertinencia de la utilización de la lengua indígena, para superar el alto porcentaje de analfabetismo que reportaba el censo de 1930. (Cfr. Nahmad, Salomón, 1978).

La idea inicial de la educación rural de que se lograría generar el desarrollo económico, no logró en las zonas indígenas el objetivo inicial. Como hemos visto, los alumnos que terminaban en los internados indígenas eran muy pocos en proporción a la magnitud de las necesidades educativas de las zonas indígenas y la gran mayoría de ellos no regresaba a su comunidad. Por otra parte, la escuela rural tuvo mayor resonancia en las zonas propiamente no indígenas donde el campesino era un receptáculo favorable a las enseñanzas que transmitían los maestros. Las zonas indígenas permanecían sin los medios educativos adecuados a sus cultura y por lo tanto, los padres se resistían a que los niños asistieran a la escuela rural. La educación popular para los indígenas requería de cambios estructurales en las propias regiones interculturales.

La esperanza que junto con los sistemas educativos llegaran los créditos y la moderna tecnología agropecuaria, los sistemas de salud, los caminos, los alimentos complementarios, etc.; no dio los resultados esperados y requirió de una revisión a fondo del sistema y métodos para hacer llegar al mismo tiempo que la educación, un programa integral de desarrollo económico, comunitario, agrícola, pecuario, forestal.

Townsend (Vid. supra pag 9-10), al lograr introducirse a las esferas oficiales del Gobierno mexicano, presenta un proyecto indigenista que no contradecía al del Estado y que por el contrario resultaba complementario y, en ciertos aspectos mas eficaz en la realización de las tareas esenciales planteados anteriormente sobre la integración de los indígenas a la nación mexicana. Así es como Lázaro Cárdenas otorga su apoyo para que los primeros miembros del Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.) se establezcan en México en 1935 sin convenio alguno. (Cfr. Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, 1979).

En aquel momento, la entrada del I.L.V. era vista por el gobierno como un apoyo técnico en la castellanización de los indígenas a partir de castillas bilingües y el enfrentamiento del protestantismo abierto y avanzado contra el catolicismo oscurantista de entonces que se oponía a la Reforma Agraria. Una política inteligente parecía la de quebrar el poder clerical sobre la masas de campesinos e indígenas analfabetas; poder clerical que estaba ligada a la burguesía rural que se oponía a la Reforma Agraria, por ver afectados sus intereses.

En la búsqueda de otras alternativas, por parte del Gobierno Federal y bajo la convocatoria del Departamento de Asuntos Indígenas, se realizó en el año de 1939

la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, que concluyó recomendando el uso de las lenguas vernáculas en la alfabetización y en el inicio del proceso de enseñanza de los niños indígenas, así como el empleo de personal de extracción indígena. Bajo estas consideraciones se inició con carácter experimental el bilingüismo educativo en la región tarahumara de Chihuahua y la región tarasca de Michoacán; el primero bajo la dirección del Prof. José Hernández Labastida y el segundo, por el Dr. Mauricio Swadesh con el Proyecto Tarasco. (Cfr. **Hernández, S., 1982.** y **Hernández, J., 1982.**)

Con estas experiencias y aún siendo Presidente de la República Lázaro Cárdenas (1940) se lleva a cabo en la ciudad de Pátzcuaro, Mich., el Primer Congreso Indigenista Interamericano donde se establecen criterios y objetivos bien definidos. Las conclusiones más importantes a las que se llegaron, giraron en torno a las ya tomadas un año antes en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas: manifiesto latinoamericano de defensa de los grupos étnicos así como el respeto a su cultura que debía apoyarse con materiales y métodos educativos basados en los procesos de la lingüística.

Posteriormente, el Departamento de Educación y Cultura Indígena se transformó en el Departamento de Escuelas Rurales; las Casas del Pueblo se cambiaron por las escuelas rurales, dependiendo la educación indígena de su propia especificidad, al otorgársele un trato igual que a las demás zonas rurales.

De este mismo Congreso, nació el Instituto Indigenista Interamericano que quedó formalmente constituido en marzo de 1942 y donde sus actividades tendían según Manuel Gamio "... a que se satisfagan las necesidades y aspiraciones legítimas de la población indígena americana colaborando para ello con los Gobiernos del Continente, con las instituciones oficiales y particulares y con los individuos que agreguen propósitos análogos." (Gamio, M., 1985:27-28).

Durante el gobierno de Cárdenas se efectuaron varios congresos de diversos pueblos indios buscando en lo posible integrar a los grupos en la comunidad nacional y ejercer un mayor control sobre los procesos que se desarrollaban en las comunidades indígenas. Esta política indigenista a pesar de su marcado integracionismo, representó un paso adelante en las concepciones que sobre los grupos indígenas tuvieron los gobiernos anteriores.

"La organización de los campesinos bajo el control directo del gobierno de la Revolución se había vuelto una exigencia vital para el Estado entre otras causas, porque los trabajadores del campo habían constituido

desde siempre el apoyo fundamental de los revolucionarios..." (Cordova, A., 1983: 113).

A pesar de que la organización campesina propuesta por el Partido Nacional Revolucionario en 1929 e institucionalizada en el sexenio cardenista con la Confederación Nacional Campesina (CNC) decía representar a todos los hombres del campo. Los indígenas no tenían cabida dentro de su estructura orgánica. Durante este período aparecen organizaciones creadas por funcionarios y profesionales gubernamentales de carácter nacional cuyos planteamientos exigían inicialmente demandas de tipo educativo y cultural, para que posteriormente demandaran una mayor participación en la definición y aplicación de la política indigenista y en 1942 la CNC incluyera en su estructura orgánica una Secretaría de Asuntos Indígenas.

La revisión —a partir de la década de los años cuarentas—, de la política educativa dirigida al campo y específicamente al sector indígena, debe ser comprendida a la luz del cambio ocurrido en el contexto más general de la política agraria del país. El abandono progresivo de la investigación orientada a las zonas de temporal coincide con la elaboración de una estrategia específica para el sector indígena, verificándose así una especialización creciente en cuanto al tratamiento de los problemas del agro. Simultáneamente, el grueso de la inversión estatal se vuelca a las zonas de agricultura comercial a través de investigación, crédito e infraestructura, y el esfuerzo culmina en la revolución verde y en una polarización social y económica cada vez mas evidente, reflejo de la política que se está llevando a cabo. Sin embargo, falta aquí una política orientada a tratar los problemas de la producción, tenencia, adaptación de tecnología, desarrollo de tecnología a partir de patrones tradicionales, crédito, etc. El Estado ha hecho mas compleja su acción institucional en el campo: en el sector temporalero la escuela constituye el "factor esperanza" en la medida en que se considera que el problema de este sector es la falta de una "actitud" propensa al cambio, a la modernización. Esta concepción de estirpe funcional-desarrollista, a la vez que oculta las causas del problema, imputa al campesino y a su identidad cultural el origen de su situación.

Al coexistir la población mayoritaria con los distintos grupos étnicos dispersos por todo el país, quienes no participan del Patrón Cultural Nacional resultan marginados y sujetos al sistema de explotación dominante. Uno de los factores que determinan esta subordinación es el desconocimiento de la lengua nacional y se perfilan dos corrientes en política educativa con relación a los grupos indígenas de México:

La primera, considerara la necesidad de asimilar a los grupos indígenas por métodos coercitivos y directos para que al desaparecer estos grupos, la sociedad

logre su uniformidad y homogeneización. Postula la tesis de una educación directa de la población indígena, utilizando exclusivamente el español y negando la posibilidad de utilizar las lenguas indias.

La **segunda** postula la necesidad de utilizar para la educación indígena, sus propias lenguas, con el fin de lograr a *posteriori* el aprendizaje del idioma nacional.

La definición de las políticas indigenistas se generalizó en la región a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en 1940; entonces surgieron las iniciativas para crear agencias gubernamentales especializadas en el llamado "problema indígena", cuya orientación ha sido definida y afinada en los subsecuentes Congresos.

En esencia la política indigenista latinoamericana persigue la integración de los pueblos indios a las sociedades nacionales; si bien hay declaraciones gubernamentales e internacionales en las que se afirma la intención de preservar los "valores positivos" de las culturas indias, lo cierto es que las prácticas indigenistas pretenden borrar la diferencia cultural étnica mediante la sustitución de los contenidos propios de las culturas indias por los de la cultura nacional dominante.

De 1940 a 1960, se registra una disminución bastante drástica de los hablantes de una sola lengua indígena (monolingües) y por consecuencia un incremento de los bilingües; (Cuadro 6) donde *"...se nos permite apreciar la incidencia de la educación elemental en el campo, así como de los Programas de Alfabetización donde a la vez se castellaniza a la población monolingüe"* (Valdez, L. M., 1987: 16)

CUADRO 6

Población hablante de lengua indígena 1950-1960.

Año	Habl. Leng Ind.	Monolingües	%	Bilingües	%
1950	2 447 609	795 069	33	1 652 341	67
1960	3 030 254	1 104 955	36	1 925 299	64

FUENTE: *Ibid*:17.

Así tenemos que para 1944 siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet y bajo el interés de Alfonso Caso se pudiera considerar el proyecto del Dr. Mauricio Swadesh en Michoacán, como antecedente pedagógico para la fundación del Instituto Pro-alfabetización en Lenguas Indígenas y como motivo de la campaña

nacional contra el analfabetismo donde se promueve la elaboración y uso de cartillas bilingües, habiéndose impreso desde luego la tarahumara y poco después la maya, tarasca, otomi y nahuatl, por el mismo Instituto. (Cfr. Ramos, Miguel. 1982: 54 y Hernández, Jorge. 1982: 88).

La reforma a la Ley de Secretarías y Departamento de Estado en 1946, contempla la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas y la creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual, reasume las funciones y los recursos humanos, materiales y financieros del antiguo departamento. También se reorientan las acciones de los internados de educación indígena, convertidos en Centros de Capacitación Técnica.

Esta acción educativa aparece aislada y parcial hasta que pasa a ser parte fundamental de la política indigenista con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) (1948) cuyo objetivo fundamental fue el de coordinar las diversas actividades de las Dependencias del Gobierno que participaban en los programas de desarrollo en el área indígena.

En 1951, la UNESCO recomienda el uso del idioma vernáculo para la alfabetización de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional; en 1952, el INI retoma las experiencias de los proyectos anteriores e inicia la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartan la educación en lengua materna en sus propias comunidades, esta experiencia pedagógica tuvo resultados significativos que fueron reconocidos por la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. (Vid. *supra*, pág. 19)

A partir de 1951, se crean —por parte del I.N.I.— los Centros Coordinadores Indigenistas que cumplirían el objetivo central del Instituto a nivel regional. En el mismo año y con base a la estrecha colaboración entre el ILV y el Estado Mexicano, culminó con el sorprendente acuerdo: el Gobierno Mexicano autoriza al I.L.V. a desarrollar investigación lingüística entre los grupos indígenas del país así como la realización de un amplio programa de servicios que incluye interpretes, cartillas, traducciones, capacitación lingüística, civismo, deporte. La Secretaría de Educación Pública se comprometía a gestionar ante las diversas Dependencias del Gobierno, todo tipo de facilidades para la actividad de los misioneros. (Cfr. *Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, 1979*)

Se debe tener presente que la tarea prioritaria del I.L.V. (evangelización y la penetración ideológico-política), nunca ha sido puesta en segundo plano sino que se lleva a cabo en forma paralela (aunque no se menciona en el convenio firmado),

incluso en forma primordial sobre los acuerdos que justifican su presencia en México.

La tesis de la incorporación que preconiza la castellanización directa así como la importancia fundamental de la escuela en el desarrollo y modernización de la comunidad, esta presente también en la tesis de la integración nacional vía aculturación planteada por el indigenismo. Sin embargo, el indigenismo expresa ya un nivel superior de "elaboración" en relación con la penetración en las comunidades: no es ya solo la escuela la que tendrá a su cargo la función de promover el cambio, ahora se agrega a ésta un aparato de extensión y promotora agrícola extra escolar, concebido en un marco regional intercultural, y en el cual se considera que el centro rector ladino juega un papel de dominación económica y política trascendente (visión estructuralista).

Dada la pobreza de resultados que se obtenían mediante la enseñanza directa en español, se adopto el uso de la lengua materna durante los años iniciales para facilitar el paso a la alfabetización en la lengua nacional oficial. Esto planteo simultáneamente la necesidad de contar con maestros bilingües, para lo cual se capacito a jóvenes de origen indígena. Pero, el uso de la lengua tenía solo un carácter instrumental, no importaba ni se proponía la enseñanza sistemática del idioma propio del grupo, sino que su empleo sería útil durante algún tiempo, para facilitar la enseñanza definitiva del español y en español. Era por así decirlo, una concesión necesaria. Y, por supuesto, los contenidos de la educación escolar seguirían siendo los mismos: continuaba la intención de substituir las culturas indias por la cultura dominante.

El indigenismo integracionista fue en su campo la expresión consecuente de los proyectos desarrollistas y modernizadores en el área de la economía y la política en los que se embarcaron los gobiernos de América Latina con la idea de acortar la distancia que los separaba cada día más de los países del llamado "primer mundo". No se entendió, o no se quiso entender que era precisamente la relación asimétrica establecida entre los países avanzados y los que se denominaron subdesarrollados la que hacía posible en forma simultánea, el desarrollo de unos y el subdesarrollo de los otros. Para darle la vuelta a ese problema, se prefirió echar mano de teorías según las cuales era el atraso, el primitivismo, la falta de modernidad (entendida ésta, por supuesto, en los términos de los países dominantes), la causa de la desigualdad de desarrollo.

No estuvieron ausentes las ideas racistas que atribuían la "inferioridad" del indio a factores biológicos congénitos. Sin embargo, a partir de cierto momento ya resultaba peligroso y de mal gusto expresarlas en forma directa y brutal, por lo que los argumentos preferidos se dirigieron contra el ser social de los pueblos indios, es decir contra su cultura. El indio en términos genéticos podía ser igual a cualquier

otro hombre de piel más blanca; pero en cambio, no poseían la verdadera cultura, la cultura occidental y cristiana del hombre blanco.

Lograr que los indios dejaran de ser indios mediante el sencillo expediente de cambiar su cultura por la cultura dominante, trataba de desindianizar estos países, aunque ese término no se usó y se adoptó en cambio, el más sofisticado de "aculturar", con todos sus derivados estructuralistas. Hasta el lenguaje marxista intervino señalando que el indio pase de una situación de casta a una situación de clase: la receta es la misma. La cultura india, concebida desde siempre como inferior, debía ser sustituida por otra cultura; la cultura dominante occidental y cristiana.

Muchos proyectos vigentes en países de América obedecen a ese piadoso propósito, por ejemplo: el reclutamiento de jóvenes en las comunidades y aldeas indias para entrenarlos en tareas de educación, con el fin de que regresen después a sus comunidades indias y con la mente blanca, introduzcan e impulsen las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes. (Cfr. *González, Casanova, 1965*)

En 1963, se aprueba la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública. (*Nahmad, Salomón, 1982*). A partir de 1964, después de la Sexta Asamblea Nacional de Educación en que se aprobó como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües. La Secretaría de Educación Pública cambió paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indios, que hasta ese momento había sido la castellanización directa a los niños y adultos indios. Es importante destacar este momento porque es a partir de aquí donde se empieza a hablar de una educación bilingüe pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental.

Este nuevo planteamiento operativo significó el principio del reconocimiento a las lenguas maternas aún con la determinación de los contenidos unilaterales del mundo occidental, menospreciando los valores y costumbres de estos pueblos además de crear un conflicto serio con respecto a la identidad.

"Al crear la SEP el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964, se responsabilizó con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista, de los servicios

educativos bilingües establecidos por éste en once regiones del país donde operaban sus centros coordinadores. La SEP después de esto organizó la apertura de servicios en dos nuevas áreas lingüísticas : la otomí del Valle de Mezquital y la nahuatl de Puebla y Veracruz" (Hernandez, Ramón. 1982: 116).

Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2,150 promotores; para 1970 se tiene personal docente de 3,815 promotores y maestros bilingües y se atendían 1,601 escuelas con 125 niños indígenas. Para ese mismo año funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los Internados de Primera Enseñanza y juntos atendían a una población escolar de 5,835 alumnos, operaban 24 Brigadas de Mejoramiento Indígena y 30 Procuradurías de Asuntos Indígenas. El Instituto Nacional Indigenista, atendía escuelas albergue con 100 becas; las Escuelas Secundarias Agropecuarias con internados recibían el 33% de las becas vacantes anualmente para inscribir a niños indígenas que habían terminado su instrucción primaria. **(Bonilla, Felipe. 1983).**

1.3) SOCIEDAD NACIONAL, CASTELLANIZACION Y EDUCACION BILINGUE-BICULTURAL

El modelo de crecimiento económico que hasta antes del sexenio de Luis Echeverría había sido la estrategia del Estado Mexicano (Desarrollo Estabilizador) se encontraba en crisis, el debilitamiento de los instrumentos para lograr la industrialización acelerada, trajo como consecuencia serias deficiencias para generar de manera dinámica empleo en el área urbana y un agudo estancamiento en el sector agrícola; la disminución drástica del poder adquisitivo de los trabajadores trajo consigo una fuerte crisis política y social que desencadenó en movilizaciones y manifestaciones de inconformidad que atentaron contra la legitimidad del Estado.

La situación a la que se enfrenta el gobierno de Luis Echeverría lo conduce a plantear la revisión del modelo económico seguido hasta ese momento y hacer otro planteamiento (Desarrollo Compartido) así como hacer más flexibles los canales de participación política (Apertura Democrática). (*Vid. Saldivar, Americo. 1988. Segunda Parte*)

De esta manera, en la formulación de la política hacia el campo, se plantea la orientación de los mínimos de bienestar para los campesinos e indígenas, así como la obtención del consenso hacia su gobierno; lo que conlleva la modernización y expansión del capital en el campo y la organización de sus trabajadores. El problema de la tenencia de la tierra se pretende resolver con la confirmación de los bienes comunales de los pueblos, mientras el aspecto organizativo se aborda con la creación de ejidos colectivos y organizaciones propias de los indios.

Como director del INI es nombrado el doctor Gónzalo Aguirre Beltrán, y la tesis que éste sostiene es: el indigenismo derivado de la Revolución Mexicana no puede ser burgués sino que es esencialmente populista, tesis que coincide con la sostenida por el Poder Ejecutivo y que es llevada a cabo durante el sexenio con una fuerte inversión económica orientada fundamentalmente hacia la corporativización de los pueblos indios, cuyo propósito era la búsqueda de legitimación y consenso en el campo.

"La derrama económica hacia las comunidades se traduce en un incremento en el presupuesto del INI, el

cual asciende en 1976 a 466 millones de pesos, cuando en 1971 era de 39.1. Esta derrama económica hace posible la creación de múltiples programas y fideicomisos y la construcción de muchos centros coordinadores indigenistas en diversas zonas del país" (Sarmiento, Sergio. 1985: 204)

La corporativización de los indios se finca fundamentalmente en las instituciones que tienen un nexo directo con éstos y por el marcado tinte demagógico y populista se hacen llegar de un número mayor de agremiados, como fue el caso del PRI por conducto de la CNC que orienta la base organizativa de los pueblos indios teniendo como estrategia el clientilismo político. Producto de esta forma su generis del sistema político mexicano se crea el Movimiento Nacional Indigenista (MNI) que pretendía cumplir una de las promesas hechas en campaña por el candidato a la presidencia Luis Echeverría; ***"luchar contra la explotación de los indígenas en México". (Ibid: 203)***

Esta participación es reivindicada por corrientes ideológicas cuyas practicas y objetivos difieren substancialmente; tal es el caso de este participacionismo propio del sistema corporativista que sustentó las políticas agresivas en el aspecto económico contrario a los grupos mayoritarios. Las políticas y programas desarrollistas encontraron en la participación de la comunidad la ***"justificación democrática"*** y la forma de cambiar el rumbo de evolución orientándola hacia la satisfacción de lo ***"intereses nacionales"***, y de los sectores de clase que definen las políticas del desarrollo nacional de acuerdo a sus intereses.

"Se reestructuran las dependencias encargadas de la educación indígena y en 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena lo que viene a reformular el sistema de trabajo instrumentado hasta ese momento dándole el carácter institucionalizado al servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües". (Pineda, Miguel. 1980: 93). Esta decisión se fundamenta en la experiencia de 1964 a 1970 en forma un tanto dispersa; se empezó a dar el servicio cumpliendo con las resoluciones técnicas emanadas de los Congresos Indigenistas Interamericanos, así como del Consejo de Lenguas Indígenas, y en particular de la recomendación de la UNESCO que sostiene ***"el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera mas rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta"***.(Vid. *Supra inciso b)*

Tanto el INI como la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, desde que iniciaron sus labores, realizaron un gran esfuerzo para proporcionar los servicios educativos a los núcleos indígenas del país. Por medio de

diversos programas aumentaron considerablemente el número de maestros y alumnos.

"Tres millones de indígenas que según el censo de ese año existían en el país, solo 650 000 eran atendidos por los 11 centros coordinadores con los que contaba hasta el momento el INI. De la población indígena de 6 a 14 años demandante de educación primaria, se atendieron 118 948 niños con 3 964 maestros indígenas, en 1926 escuelas para que al finalizar el sexenio se atendieran 238 400 niños indígenas con 7748 maestros bilingües en 3246 escuelas. Esto es, en seis años el número de maestros que atendían el medio indígena se incrementó en casi el 100 %; la atención a la demanda superó el 100% considerando sin embargo que aunque se dio tal incremento siguió siendo insuficiente la atención y finalmente la construcción de nuevas escuelas fue del 85 %. Aquí se observa la prioridad que tuvo la política indigenista para Luis Echeverría pues al comparar con el presupuesto asignado seis años antes se ve un incremento del 1200 % mas". (Bello D., Juan. 1985: 33).

El agravamiento de la crisis agropecuaria y la explosión de movilizaciones campesinas e indígenas a nivel local orientaron la participación estatal y obligaron a la instrumentación de una nueva política indigenista que pretendía como ya se dijo antes corporativizar el avance cualitativo y cuantitativo de la organización campesina en general e indígena en particular, cuya demanda principal seguía siendo la de la tierra pero que permite vincular la de mejores servicios educativos, culturales y de salud propiciando con ello el encuentro de diversos grupos que atienden las comunidades indias entre los que destacan los maestros bilingües.

Con el fin de evitar la radicalización de las movilizaciones indias el gobierno promueve la organización de un foro en el que se discutiera la problemática y sugiere la celebración del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1971, el cual se llevaría a cabo hasta 1975 en Janitzio y cuya responsabilidad de la movilización indígena quedo a cargo de la Confederación Nacional Campesina, organismo que —apoyado por el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de la Reforma Agraria— incorporaría las demandas planteadas en los eventos previos por los canales institucionales acostumbrados en el Partido Revolucionario Institucional. ***"Se integrarían 56 Consejos Supremos correspondientes a otras tantas etnias, buscando de esta forma general un tipo de representatividad orgánica de la población indígena, coadyuvante con la organización propia de la Confederación Nacional Campesina, modelo que corresponde al de agremiación corporativa". (Baez, Felix. 1979: 43)***

En el Congreso Nacional los grupos étnicos reclamarían la reorientación de la política indigenista a la cual hacían responsable del paternalismo e ineficiencia

programática. Los intentos de acallar las demandas de los indígenas demuestra que el Congreso había rebasado los límites permitidos y de donde surgiría la decisión de crear como instrumento de lucha el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Es así como el CNPI iniciaría su lucha por el reconocimiento de las demandas indias y en las que encontraría como siempre las trabas para validarlas, de tal forma que, aún cuando no acababa el régimen que lo había visto nacer ya tenía problemas con el presidente electo.

El problema es producto de las críticas surgidas en el foro del Congreso hacia las instituciones encargadas de los asuntos indios como el Instituto Nacional Indigenista, del cual se planteaba y recomendaba su reestructuración para que los indios tuvieran acceso a las decisiones primarias que les incumbían, además de ser ellos los arquitectos de sus propios proyectos y programas. Esta propuesta es enviada a José López Portillo antes de la toma de posesión en 1976 al interior del documento ***"Programa de Desarrollo de los Pueblos Indios"*** en el que señala que ***"ninguno de los planes será formulado al margen de la participación del los miembros de las comunidades ..."*** (Ibid.:82)

Lejos de dar una respuesta favorable a esta demanda, el presidente de la República —ya para ese momento— crea la Coordinación General del Plan Nacional para las Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), con el propósito de dar continuidad a la labor emprendida por Luis Echeverría que consistía en dar atención a los grupos marginados con la intención de corporativizarlos y legitimarse con acciones de corte populista.

Las líneas anteriores manifiestan las rupturas que la política dirigida a los grupos marginados y en especial a los indígenas había tenido, pues vemos en particular la política educativa dirigida a éstos, la cual no había seguido una línea propositiva que instrumentara los lineamientos de una educación orientada a satisfacer la problemática de estos pueblos. La política cíclica en la cual se daba un impulso técnico y en otro un tratamiento político-demagógico, ocasionaba el retiro de apoyo económico a las instituciones creando burocratización y pérdida de proyección por lo que fueron creadas.

La crítica hacia la política del Estado Mexicano por parte de quienes viven estas carencias se manifestaría dando continuidad a las emanadas en la Carta de Pátzcuaro en 1975 con la participación de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) en Vicam, Sonora durante la campaña de López Portillo y en el Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Santa Ana Nichi, Estado de México en 1977.

Las demandas de participación y el derecho a ella por parte de la ANPIBAC se plantea de manera limitativa pues si bien se pretendía alcanzarla con la implementación, ejecución y evaluación de planes y programas, no se hacía mención a los beneficios concretos que se esperaba tener con dicha participación; sin embargo, quedaba claro la intención de estos profesionales de lograr un espacio político en los puestos directivos de los organismos y programas de acción indigenista.

Cabe analizar las causas que determinan los reclamos participativos por parte de los grupo étnicos, que refieren principalmente a su situación socio estructural y que son retomadas por quienes se manifiestan como sus representantes, en este caso, los profesionales bilingües y los Consejos Supremos de Pueblos Indígenas, al tener funciones como organizaciones corporativas, tienen la posibilidad de ser interlocutores con los representantes del Estado. Queda sin embargo aún oscuro el grado de representatividad de dichas organizaciones, dado que, por su naturaleza, ninguna de las dos corresponde a formas de organización espontáneas del conjunto de los miembros de las etnias.

La aparente pasividad de la masa indígena y sus dificultades para hacerse oír, posibilita el tipo de representatividad existente y el que estas organizaciones sean quienes sistematicen las demandas de sus compañeros e incluso las tiñan de contenidos ajenos a los grupos étnicos. No se trata por tanto de una política indígena, sino de dar solución al "problema" que supuestamente genera la población indígena en relación al resto de la sociedad. El Estado requiere la satisfacción de ciertas demandas de los grupos étnicos para poder armonizar el desarrollo y orientar a éstos en la tarea de superación de la crisis estructural, en colaboración con otras clases sociales y sectores de clase. Para ello retoma consignas de los propios indígenas y de los sectores intelectuales que se ocupan de los indígenas —como es el caso de los antropólogos— y las integra dentro de un programa global de gobierno, adaptándolas a sus posibilidades restringidas por su necesidad de conciliación de intereses, y al poder de presión de cada clase social, en particular.

Es así como los planteamientos programáticos prioritarios del INI y de COPLAMAR retomarían estos propósitos e incluirían la concepción que de participación tenían los Congresos Indigenistas y la ANPIBAC; contemplando la inclusión de los representantes indígenas en los Consejos Coordinadores Indigenistas pero con el tinte eminentemente corporativizador.

La legitimación por parte del Estado Mexicano continua y se le da "*reconocimiento*" a la demanda de participación hecha por el grupo de profesionales bilingües en el ámbito educativo al interior de la política educativa del sexenio "*Educación Para Todos*", con la aparición del Reglamento de la Secretaría de

Educación Pública en el Diario Oficial donde se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y cuyos objetivos aparecen señalados en dicho Reglamento y se pueden sintetizar en tres fundamentales:

- **Proponer los contenidos y métodos educativos así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablen español.**
- **Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas. Y**
- **Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español. (Diario Oficial 11 de septiembre de 1978).**

Dos dependencias importantes en relación a la educación indígena: la DGEI y el INI; ambas, tratan de eliminar el analfabetismo en estas zonas, recibiendo para ello fuerte apoyo, ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema. Tal es el compromiso que la SEP impone en los "Programas y metas del sector educativo" para el período 1979-1982: **"asegurar la primaria completa a todos los niños"** así como **"castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena"** (SEP, 1981)

"En junio de 1979 se lleva a cabo el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y en julio el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas cuyos puntos tratados son la elaboración y organización de los planteamientos, objetivos y estrategias para objetivar el reclamo de educación para los indígenas donde se obtiene como producto "El Plan Nacional Para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural" que sería presentado a López Portillo en diciembre del mismo año para su apoyo, el cual no se recibiría como se esperaba y sería presentado nuevamente pero ahora al candidato a la presidencia de la República Miguel de la Madrid Hurtado". (CNPI y ANPIBAC, 1982: 134-135).

Al iniciarse el período escolar de 1980, estas instituciones operaban con 13,874 promotores culturales y maestros bilingües, atendiendo a 4 677 escuelas

primarias con diferentes grados de instrucción desde la unitaria hasta la de organización completa. 3,385 encargados atendieron en 1,204 albergues cuya finalidad es dar alojamiento y alimentación a los niños que viven a distancia considerable de la escuela, a 61 700 niños becados. Estos maestros y promotores proceden de los grupos indígenas y atendieron un total de 380 000 niños en los diversos grados de la instrucción primaria. En el programa de castellanización para niños preescolares operan 5 705 promotores, atendiendo a un total de 127,000. El número total de alumnos atendidos entre los dos programas fue de 507 000 educandos. Supervisaron los trabajos educativos 422 supervisores de educación en el medio indígena y 89 Directores Regionales. (Cfr. *Felipe Bonilla, 1983*)

Por otro lado, los enfrentamientos del CNPI con el gobierno se acentúan cuando éste declara su independencia de la CNC y del PRI, critica al SAM y, se opone a la Ley de Fomento Agropecuario. Su actitud ante el SAM y la Ley de Fomento Agropecuario, bastiones de la política del gobierno de López Portillo, provoca que se le retire el subsidio y todo tipo de ayuda de la que gozaba, y después de unas elecciones poco claras, llega a la dirección del Consejo gente incondicional a las autoridades. Este golpe al CNPI se da a mediados de 1981 y con él es nombrado nuevo coordinador, Apolinar de la Cruz Loreto. Una de las primeras acciones de este coordinador es declarar que el CNPI es miembro de la CNC y del PRI. Como premio a su actitud, pero sobre todo a los intereses que representaba, se le otorga una curul en el Congreso de la Unión.

Algunos miembros del CNPI ya participaban para 1981 en la creación de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA). Una muestra de la participación de algunos sectores del CNPI en el proceso de organización y consolidación de la CNPA, es cuando facilitaron su local para la realización de las reuniones preparatorias. Aun cuando las intenciones del CNPI y de otras organizaciones oficialistas diferían con las de las organizaciones democráticas e independientes, su acercamiento permitió un mayor conocimiento, de las bases. Algunos grupos o personas se acercaron más a la CNPA después del golpe al CNPI, mientras que otros dieron vida a la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas, con objetivos y planteamientos similares a los del Consejo.

José López Portillo tuvo que asestar el golpe al CNPI ya que lo necesitaba como espacio de mediación con las comunidades, no obstante el surgimiento de la ANPIBAC, que era apoyada por algunas autoridades de la SEP y que se pretendía erigir como interlocutora entre el gobierno y los pueblos indígenas. Al someter al CNPI, el gobierno de López Portillo mostró los límites de la participación de los indios en el diseño y la ejecución de la política destinada a ellos, pero sobre todo demostró que el Estado solo está dispuesto a negociar, e incluso fomentar aquellas demandas, como las de tipo educativo y cultural, que no cuestionan de manera decisiva su proyecto político; pero que, es intransigente con aquellos sectores, —

incluidos miembros de sus propias organizaciones oficiales—, que levantan reivindicaciones como las de la tierra. (Cfr. *Sarmiento, Sergio, 1985*)

Por otro lado, y en contraparte a lo antes mencionado, la denuncia de la explotación indiscriminada de los grupos marginados en forma general y las agresiones económico-sociales y culturales a las comunidades indígenas en particular, se fueron dando en forma creciente en diversos foros internacionales que retomaban, modificaban y actualizaban algunos acuerdos surgidos en años anteriores como es el caso de la Convención de las Naciones Unidas para la prevención y la sanción del delito de genocidio de 1948. La UNESCO con base a estos acuerdos y a la insistente demanda de las diversas organizaciones representantes de grupos indígenas en América Latina, convocó a una reunión internacional en 1981 para abordar la problemática del etnocidio y el etnodesarrollo.

Llevar estos temas a organismos internacionales implica para algunos Estados nacionales asumir con otra perspectiva la problemática india por los que la Declaración de San José representa un avance para la lucha de los pueblos indios la cual en forma resumida señala:

“1. Declaramos que ...el etnocidio...es un delito de derecho internacional...”

2. Afirmamos que el etnodesarrollo es un derecho inalienable de los grupos indios.

3. Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación ...Esto significa que el grupo étnico es unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión.

4. ...los pueblos, naciones y etnias indias... son titulares, colectiva e individualmente de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, hoy amenazados... los participantes en esta

reunión exigimos el reconocimiento universal de todos estos derechos.

8. Constituyen parte esencial del patrimonio cultural de estos pueblos su filosofía de la vida y sus experiencias, conocimientos y logros acumulados históricamente en las esferas culturales, sociales, políticas, jurídicas, científicas y tecnológicas y, por ello, tienen derecho al acceso, la utilización, la difusión y la transmisión de todo este patrimonio.

...los participantes hacen un llamamiento a las Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT, la OMS, y la FAO así como a la OEA y al Instituto Indigenista Interamericano a que tomen todas las medidas necesarias para la plena vigencia de los principios precedentes".

Este llamamiento se hace extensivo también a los responsables de los poderes legislativo, ejecutivo, administrativo y judicial y a todos los funcionarios pertinentes de los países americanos para que en la vida diaria procedan siempre en conformidad con los principios enunciados" (UNESCO-FLACSO, Declaración de San José, 1981)

A la luz de una nueva década y con base a la política seguida por López Portillo, se dejaba entrever la reducción gradual del presupuesto destinado al gasto social y por ende a lo que sería destinado para la atención de los grupos indígenas. Lo aportado una década antes se convertiría en sólo recuerdo, porque ahora sería difícil contar con un incremento presupuestal como el que se tuvo de 1970-1976. Esto no nos lleva a elogiar la política del mismo lapso, pero si nos permite marcar un parámetro para señalar que las condiciones en el nuevo sexenio serían aún peores.

Demográficamente, la población indígena se había incrementado y los servicios de educación indígena eran aún precarios como lo muestra el siguiente cuadro y algunos planteamientos por parte de la ANPIBAC

CUADRO 7

Población hablante de lengua indígena 1970-1980

Año	Habl.Leng.Ind	Monolingüismo	%	Bilingüismo	%
1970	3 111 415	859 854	28	2 251 561	72
1980	5 181 083	1 174 594	23	3 699 653	71.4*

FUENTE: Luz Ma. Valdez.:17

*EN 1980 el censo incluye un renglon de no especificado y corresponde al 5.6% para que ajuste al 100 %.

La ANPIBAC y el CNPI seguían haciendo propuestas y peticiones señalando además las condiciones en las que se encontraba la educación indígena. Es así como su Propuesta de Política Educativa y Cultural es presentada para el programa del Presidente Electo Miguel de la Madrid en septiembre de 1982 la cual señala:

"1.- La educación que se imparte a los indígenas en México en el periodo pos revolucionario, no ha logrado contrarrestar las estructuras sociales que han servido para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social y la manipulación política.

2.- Dentro de los programas educativos que se aplican en las escuelas destinados para la población indígena, no se considera el sistema de valores, ni los intereses y objetivos indígenas.

3.- Los contenidos y métodos de trabajo que suelen aplicarse en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas, están principalmente orientadas hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.

5.- El castellano ha sido la lengua tradicionalmente impuesta, por el sistema educativo en las comunidades indígenas. El hecho de no contemplar los intereses de los grupos étnicos en esta acción ha llevado a graves problemas que van desde los conflictos de personalidad y de relaciones culturales, hasta la situación de que no hablen ni el español ni su

lengua materna o pierdan esta ultima”(CNPI-ANPIBAC,1982:127-128))

El análisis cuantitativo señala:

“En el ciclo 1970-71, de la población indígena de 6 a 14 años demandante de educación primaria, se atendió el 12.49 %; en cambio, en el ciclo escolar 1981-82, de la población indígena demandante: de los 1 658 952 niños de 6 a 14 años, solo se atendió el 23.58 %.

El número de maestros y promotores indígenas bilingües también ha crecido; de 3964 que sumaban en 1971, desempeñan tareas docentes en 1982, 15 309 indígenas. Sin embargo, falta mucho por hacer, no se atiende ni la cuarta parte de la población indígena en edad escolar, faltan por atenderse en el sistema de educación escolarizada para indígenas 1 267 677 niños. Un cálculo bondadoso, de 40 alumnos por maestro nos lleva a concluir que faltan 25 354 maestros indígenas.

Debe preocuparnos que los 5,200 Centros de Educación preescolar bilingüe para la atención de 144,000 niños indígenas de 5 a 6 años de edad, funcionaron en locales provisionales, que faltan por construir muchas aulas en las 4,677 escuelas, que de los 1,100 albergues que se pensaba crear para 1982, apenas se crearon 185, que faltan por crearse 15,845 escuelas primarias bilingües mas para atender la demanda educativa, que faltan por hacer la carrera de maestro normalista 12,539 indígenas que desarrollan en este momento tareas docentes, que la educación que se imparte por el Estado en el medio indígena no es bilingüe ni bicultural, sino monolingüe en castellano y mono cultural no indígena”. (Ibid:127-128)

El sexenio de Miguel de la Madrid se inicia en medio de una severa crisis. Dentro de su "Programa de recuperación económica", sobresale la instauración de una rígida política de austeridad que se traduce en una reducción del gasto público y, en consecuencia, en la desaparición de algunos programas asistenciales como el SAM y COPLAMAR. Se observa un apoyo abierto a la

iniciativa privada, nacional y transnacional, y un deterioro de los niveles de vida de los sectores explotados, así como un discurso que busca deslindar campo y terminar con las políticas populistas como la llamada **"indigenismo de participación"**. (Cfr. Farfán, Guillermo, 1987)

No obstante que en el Plan Nacional de Desarrollo se mantenían algunos elementos del indigenismo de participación, poco a poco, conforme se fueron reestructurando los grupos políticos en el nuevo gabinete, se comenzaron a mostrar ciertas fisuras en el discurso, sobre todo en lo que se refiere a la participación de los indígenas en la política hacia este sector. (Vid. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988).

"Durante el segundo semestre de 1983, el gobierno de Miguel de la Madrid se decidió a re definir la política indigenista y los nuevos términos de la relación con el CNPI. A partir de ese momento, quedarían atrás, como meros recuerdos, la guayabera de Luis Echeverría en los congresos indígenas y las lágrimas de López Portillo pidiendo perdón a los marginados. Con un recurso extremo, el Ejecutivo se deshizo de Salmón Nahmad como director del INI y con el de un grupo muy importante de intelectuales que habían pugnado por la participación de los indios en la definición de la política dirigida a ellos. La intención era desprestigiar a este antropólogo y a toda la corriente que logro aglutinar y que integro el Frente Nacional para la Defensa de la Nueva Política Indigenista. Sin lograr totalmente su propósito, el gobierno redefinió su política sosteniendo que su preocupación radicaba en encontrar un equilibrio integrador en el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad social y el fortalecimiento de la identidad nacional. El problema radica, según él, en encontrar "un equilibrio que, evitando el paternalismo degradante, promueva su participación digna como actor social, con necesidades propias". (Excélsior, 15 de diciembre de 1983.) Con esto último, el presidente arremete contra las corrientes etnopopulistas e indianistas incrustadas en el gobierno y a quienes dice que los indios no están pensando ni demandando lo que estas posiciones teóricas sostienen". (Sarmiento, Sergio, 1985:211-212)

Es importante destacar que la política indigenista del nuevo gobierno sería la manifestación de los cambios que se estaban operando entre el gobierno y las organizaciones corporativas como el CNPI y la ANPIBAC.

La magnitud de la crisis y los compromisos contraídos con el capital transnacional y nacional para hacerle frente a esta, había provocado que las relaciones entre el gobierno y algunas de las organizaciones del partido oficial, se vieran alteradas.

“La imposición de una serie de medidas económicas por parte del gobierno, que no reparten en la misma proporción los efectos de la crisis entre los sectores de la población y los hacen recaer mas sobre la espalda de los sectores explotados exigen una obediencia, disciplina y apoyo de las organizaciones oficiales corporativizadas de obreros, campesinos, indígenas, sectores populares, etc. Para el Estado esto significa la eliminación de todo resabio populista y el sometimiento de las organizaciones corporativas que quieran seguir gozando de ciertas prebendas, ain cuando estas sean muy exiguas” (Ibid:214)

Uno de los logros en la lucha política de los pueblos indios ha sido el que se les reconozca y acepte la legitimidad del pluralismo étnico en el seno de la sociedad nacional. Esto, más que la constatación de que existe una multiplicidad de pueblos diferentes, cada uno de los cuales es portado de una cultura distintiva; significa que se aceptan las variadas especificidades culturales dentro del proyecto de futuro de la sociedad en su conjunto ***ya no se ve la pluralidad étnica como un lastre que debe eliminarse ni como un obstáculo a vencer, por el contrario, se reconoce que la diversidad étnica y cultural puede ser un recurso potencial de enorme valía, lo cual, se hace más patente en etapas de crisis.***

Lo que aquí conviene destacar en relación con el etnodesarrollo es que, a diferencia del indigenismo de participación, ya no se plantea solamente tomar en cuenta la opinión y las aspiraciones de los pueblos indios y admitir su participación, sino que se afirma que son ellos mismos –y únicamente ellos–, quienes deben tomar en sus manos las riendas de su propio destino histórico. Este derecho se fundamenta en que se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir unidades político-administrativas autónomas dentro de los Estados nacionales de los que forman parte por causa del devenir histórico. ***(Vid. Supra. Declaración de San José, pág 28).***

En el mismo tenor se lleva a cabo en Ginebra Suiza en 1986 la Reunión de Expertos para la Revisión del Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo a la que asistieron representantes de la ONU, la OMS, la FAO, la UNESCO, el Banco Mundial y el Instituto Indigenista Interamericano y de la que extraen algunos acuerdos con el propósito de fundamentar nuestro objeto de estudio.

El Convenio num. 107 y la Recomendación num. 104 seguían siendo los únicos instrumentos internacionales relacionados específicamente con esos grupos. Estas normas habían surgido de las actividades llevadas a cabo por la Organización Internacional del Trabajo en común acuerdo con las Naciones Unidas, donde colaboraron estrechamente en la preparación de los dos instrumentos en 1956 y en 1957, y se había hecho necesario revisar el convenio debido a la evolución del mundo al cabo de 30 años.

El Convenio en la fecha que se firma había promovido **la integración** como objetivo a alcanzar de acuerdo a las características que presentaban los Estados Nacionales y sus comunidades indias a finales de la década de los cincuentas, pero para 1986 cuando se lleva a cabo la reunión para revisar dicho Convenio, esto ya no se consideraba como una meta adecuada para las organizaciones internacionales y actualmente un creciente número de gobiernos se orientaba hacia un mayor reconocimiento de los derechos de los indígenas y de los pueblos tribales a preservar su identidad y a la plena participación en la planificación y ejecución de las actividades que afecten sus formas de vida.

La finalidad de la Reunión era la supresión de la noción de **integración** del Convenio. ***"Deberían de reconocerse los derechos de los pueblos indígenas y tribales para determinar la extensión y el paso a un desarrollo económico que les pueda afectar, manteniendo las formas diferentes de vida a los que prevalecen en el resto de las sociedades nacionales, preservando y desarrollando sus propias instituciones, lenguas y culturas, independientemente de los grupos sociales dominantes".(OIT, 1986:126)***

En la discusión general varios expertos, ***"...estimaron que la palabra "poblaciones", que se usa en el Convenio num. 107, debería ser sustituida por "pueblos". Este ultimo vocablo ademas de indicar que estos grupos humanos tenían identidad propia y derecho a la libre determinación, expresaba mas adecuadamente la opinión que ellos tenían de si mismos y carecia de la connotación restrictiva del termino "poblaciones", que solo expresa la idea de una simple agrupación de personas. Se señalo que varios paises ya habían utilizado el termino en su legislación nacional y que su uso ya había sido aceptado en debates celebrados en la naciones Unidas y en otros foros internacionales"(Ibid:133)***

Algunos principios sustantivos fundamentales obtuvieron el acuerdo general de la reunión como **"...el que se debe reconocer el derecho de los pueblos indígenas y tribales a ser diferentes de la sociedad dominante en la que viven, es tal vez el mas importante de ellos. Este principio implica el rechazo de la noción de superioridad cultural de los grupos sociales dominantes..."** *(Ibid:136)*

Creo importante destacar el análisis y la discusión que se genero sobre la PARTE VI de este Convenio referidos a la EDUCACION de estos pueblos en sus Artículos 21 al 36 :

"Varios participantes apoyaron la idea de que estos pueblos deberían estar en condiciones de mantener sus instituciones educacionales y establecer sus propias prioridades, dentro de un sistema que favorezca el pluralismo cultural (...) se sugirió que el artículo 22 debería disponer que en su orientación los programas de educación para los pueblos interesados deberían reconocer plenamente sus valores, culturas e intereses (...) si bien reconocían las dificultades de la educación bilingüe, estimaban sin embargo que los párrafos 2 y 3 de este artículo deberían aclarar que en materia de educación se debería continuar utilizando la lengua materna o el lenguaje vernáculo junto con el idioma nacional, dado que la lengua materna era un vínculo insustituible con la cultura tradicional". *(Ibid:162)*

El informe fue adoptado por la Reunión en su última sesión, el 10 de septiembre de 1986 y sus Conclusiones, son las siguientes:

- 1. La tendencia hacia la integración del actual Convenio es inadecuada y ya no refleja las concepciones actuales.**
- 2. Los pueblos indígenas y tribales deberían gozar tanto como sea posible del control sobre su propio desarrollo económico, social y cultural.**
- 3. Debería reconocerse el derecho de estos pueblos a mantener relaciones recíprocas con la sociedad**

nacional en pie de igualdad a través de sus propias instituciones.

4. La Reunión concluyo que los derechos tradicionales sobre la tierra de estos pueblos deberían reconocerse y protegerse efectivamente, y tomo nota de que los representantes indígenas y tribales presentes consideraron de manera unánime que esas tierras deberían ser inalienables.

5. La Reunión estuvo de acuerdo en que, a fin de hacer efectivos esos derechos, los Estados ratificantes deberían adoptar medidas para determinar las tierras a las cuales esos pueblos tienen derecho, procediendo al deslinde o demarcación de las mismas si no lo hubiesen efectuado.

6. La facultad de los Estado para apropiarse tierras indígenas o tribales, o para trasladar a estos pueblos de sus tierras, debería limitarse a circunstancias excepcionales y solo debería de tener lugar si cuenta con libre consentimiento dado con plena información. Si este consentimiento no pudiera obtenerse, esta facultad debería ejercerse solo después de procedimientos adecuados previstos para determinar las circunstancias excepcionales de cada caso y que garanticen a pueblos la oportunidad de estar efectivamente representados.

7. En los casos de traslados necesarios en función de apropiaciones a que se refiere el párrafo anterior, y después de esos procedimientos, los grupos indígenas o tribales deberían recibir compensaciones que incluyeran tierras por lo menos de la misma superficie, calidad y situación legal en las que puedan continuar su modo de vida tradicional y que sean apropiadas para proveer a sus necesidades presentes y desarrollo futuro.

8. Los pueblos indígenas y tribales deberían verse plenamente involucrados en cada etapa del procedimiento de cada una de las actividades

propuestas que sean adoptadas por la OIT o por los Estados ratificantes y que afecten a esos pueblos.

9. La reunión tomó nota de que los representantes indígenas y tribales presentes insistieron de manera unánime sobre la importancia de la libre determinación en los asuntos económicos, sociales y culturales, como un derecho y como un principio esencial para el desarrollo de nuevas normas en la OIT. (Ibid:172-173)

Como hemos analizado, el indigenismo en México en tanto acción gubernamental con metas y objetivos articulados a un proyecto nacional, nace conjuntamente con las instituciones producto de la Revolución democrático-burguesa de 1910; los contenidos y acciones de la escuela rural y las directrices de la naciente antropología mexicana, constituyeron las fuentes que habrían de nutrir desde su inicio la estrategia indigenista mexicana, por lo mismo en su proceso histórico, los cambios manifestados por la política indigenista estarían directamente articulados al comportamiento del Estado mexicano frente a las fuentes integrantes mencionadas, y a las orientaciones y contradicciones observadas particularmente en cada una de ellas en el contexto de las contradicciones económico-políticas de cada momento histórico.

Las diferentes acciones político-administrativas orientadas hacia los grupos étnicos, han presentado las características correspondientes a las distintas etapas históricas de la formación socioeconómica, desde la "cruzada civilizadora" de José Vasconcelos, pasando por la estrategia asimilacionista y el programa de integración intercultural, hasta el momento actual en el que la acción se ha definido en términos de indigenismo de participación y etnodesarrollo.

Pese a las diferencias específicas de las acciones político-administrativas realizadas con anterioridad, es común a todas un conjunto de premisas operativas:

1. El señalamiento de que el problema indígena tiene variables endógenas que hacen evidente el insuficiente desarrollo nacional.
2. El planteamiento de que la nación mexicana para constituirse y organizarse en términos de una sociedad moderna requiere de su integración cultural en términos coherentes y homogéneos.
3. La consideración normativa de que por sus condiciones peculiares (sociales, culturales e incluso individuales) la población indígena requiere del auxilio-guía de expertos dedicados profesional y/o políticamente a su desarrollo y

4. La evidencia de que la población indígena tiene un papel receptor y coadyuvante; es decir de objeto, limitando en tales términos su participación.

El reconocimiento del pluralismo étnico en el seno de los Estados nacionales y los planteamientos del indigenismo de participación, pueden entenderse como momentos de un movimiento hacia la misma dirección: primero, admitir la existencia de los pueblos indios como unidades sociales diferentes (esta diferencia dada a partir de una historia y una cultura propias, que finalmente se optan como legítimas); después, a partir de la legitimación del pluralismo, se propone la participación de los propios pueblos indios en el diseño y la instrumentación de la política indigenista, que hasta entonces había sido definida como una estrategia del sector no indio para hacer frente a los problemas que le plantea la presencia de las sociedades indígenas; mas adelante, se admite la posibilidad de que esas sociedades histórica y culturalmente diferenciadas sean las que definan su propio proyecto de desarrollo y lo lleven adelante, con lo que el indigenismo se convertiría en una política de estímulo y apoyo a los proyectos indios ya no en una estrategia para imponer metas y proyectos generados por la sociedad no india dominante.

Finalmente, a la fecha se habla cada vez mas de educación bilingüe-bicultural. En varios países el termino ha sido adoptado oficialmente para designar la educación que se imparte a las poblaciones indígenas. Han sido en gran medida —y como producto de la resistencia— los propios maestros y las organizaciones indígenas quienes con mayor denuedo han insistido en una reformulación de la política educativa que ya no use la lengua vernácula como un simple instrumento para la alfabetización y la castellanización, sino que invierta el planteamiento y considere la enseñanza de la lengua oficial como segunda lengua, empleando la propia lengua indígena para las demás materias del plan de estudios. Pero no es solamente la reivindicación de la lengua propia en la enseñanza escolar: al proponer una educación bicultural, se plantea también que los contenidos de la enseñanza deben incluir los de la cultura propia del grupo.

La enseñanza bilingüe plantea cuestiones sobre las que no hay consenso entre pedagógos, psicólogos, lingüistas y maestros indígenas. En muchas regiones, se acentúan las peculiaridades lingüísticas locales que son interpretados por algunos especialistas como variantes dialectales claramente diferenciadas y aún como lenguas distintas. En esa perspectiva crece artificialmente el número de lenguas en que debe darse la enseñanza escolar y, por consiguiente, crecen también los problemas de todo orden para instrumentar el sistema de educación indígena bilingüe. (*Vid. Infra. Capitulo 3.3.2*) Seria necesario tener presente la historia y los efectos atomizadores de la dominación e inscribir el problema lingüístico y educativo en un proyecto mas amplio que contemple la recuperación cultural y la consolidación de las etnias históricas como procesos simultáneos e inseparables. En esa misma perspectiva debe ubicarse el análisis del carácter bicultural de la

educación. La pregunta no puede ser cuál cultura local debemos enseñar?, sino cuales contenidos tenemos que incorporar en la educación, para que contribuyan a la recuperación cultural de las etnias en México.

Capítulo 2

MODERNIZACION Y GRUPOS ETNICOS

2.1) MODERNIZACIÓN, ETNIA Y NACIÓN

La teoría y la práctica moderna presuponen ciertas ideas de la modernidad que pueden servirnos para medir su proyecto como su realización. El desarrollo económico y el desarrollo científico serán uno de los principios rectores que sustenten la idea de la modernidad con el propósito de ser —según los grupos hegemónicos nacionalistas— fuente de progreso material.

Así tenemos que el inmovilismo tradicional exige un proceso de disolución de los principios trascendentes que lo legitiman. El arma con que la modernidad destruye esos principios y valores es la Razón. Pero esta arma destructiva también le permite proyectar un mundo por esencia racional.

Por ello, el cambio y el desarrollo incesante se conciben como un ascenso lineal y progresivo. Lo moderno es inseparable del progreso entendido como un despliegue de la razón tanto en la historia como en la ciencia, la técnica y la producción. Es así que la modernidad se caracteriza por su vocación universalista puesta de manifiesto en la ilimitada expansión de las fuerzas productivas y de la economía del mercado que disuelven modos tradicionales de producción, fronteras nacionales, etc. En nombre de los valores universales de la civilización occidental se trata de modernizar a viejas o extrañas civilizaciones, aunque ésto signifique la disolución o destrucción de sus valores propios (Sánchez Vázquez, 1993:26)

La historia de la modernidad ha sido la lucha permanente por eliminar concepciones y valores con el propósito de homogeneizarlos en favor de una mayor participación dentro del modelo triunfador concebido como moderno en relación con el anterior. Esto es, definir los principios generales que orientaran las acciones de la "nueva sociedad" entendida ésta como aquella donde se perfila lo homogeneización de un grupo élite.

En estos momentos, la visión globalizadora se orienta fundamentalmente hacia el seguimiento de aquel modelo de modernización instrumentado en aquellos países

occidentales, de donde se detenta la influencia de las principales modificaciones tecnológicas y culturales y fuerzan a la definición única de aquellos países con los que mantienen una relación unívoca.

La asignación universal de una cierta historia resulta inaceptable para aquellos pueblos que guardan raíces diferenciadas, pues cuando se supone entran al "mundo moderno" se crea un conflicto de tipo intercultural. Por tal motivo y para los fines de nuestra investigación debemos establecer la relación que guarda la modernidad y las diferentes estrategias para la modernización.

Se debe reflexionar el porque somos uno y al mismo tiempo somos otro diferente e integrado en el mismo proceso. Esto es, el proceso de incrementar los recursos y la capacidad de acción de los individuos en un mundo donde la pobreza extrema y el hambre se están ensanchando en la creciente tensión entre la vida de los sujetos sociales y el gran poder de la máquina y la industrialización que tratan de gobernar, organizar y dominar.

La modernidad que se busca, está entre la conciliación de lo universal y lo particular; la tradición y la modernidad; la razón y el sentimiento. El suponer que todo lo nuevo es bueno y mejor que lo anterior, es uno de los enfoques que prevalece en la fundamentación *a priori* que se hace sobre la modernización, pero también habría que destacar que existe su contraparte la que señala igualmente de una manera *a priori* que todo lo moderno acarrea problemas y destrucción. Por ello la importancia de analizar las perspectivas del uso y desuso de lo que conlleva a la modernización.

En torno a lo anterior sobresale el uso y/o desuso de la técnica de la modernización como indicador fundamental que orienta las posturas del progreso y la tradición. Históricamente, se engendró el triunfo gradual de la racionalización sobre la tradición, y las formas de organización social con el rompimiento de estructuras valorativas. La modernización de tipo individualista se refleja por el uso utilitario de la educación como instrumento de búsqueda de ventajas económicas individuales contra la expresión del racionalismo instintivo y pasional.

El principio central gestado por la cultura occidental sobre la modernización, fue el de concebir ésta como un producto interno que propiciaba la movilización y la organización social, teniendo como sinónimo el desarrollo con un "beneficio social", medido a partir de parámetros diferenciados.

El surgimiento de las sociedades industrializadas identifica desde el punto de vista occidental, la transición de la sociedad tradicional a una sociedad moderna siendo ésta interpretación, una representación evolucionista que va de formas

sociales simples muy indeferenciadas a sociedades complejas muy bien diferenciadas.

Una de las críticas que podemos hacer a este modelo, es que en principio se destaca la prioridad del crecimiento en contra de la estabilidad; como si el primero fuese una fase provisional donde se echasen las bases y con ello se rompiera la tradicionalidad, llevando con esto a una situación de equilibrio donde una vez que es superada esta prioridad se deberá pasar a restaurar otras prioridades.

El surgimiento del Estado como ente central y promotor de la modernización fue el que dio inicio a la confrontación de estructuras tradicionales social y culturalmente hablando que permitiría acelerar la transformación social. Particularmente en América Latina se encuentra este fenómeno muy importante de destacar, pues en él se arraiga la centralización del grupo hegemónico que por su formación y gestación orientaría su figura tras del Estado; el cuál generaría una capacidad de integración con mecanismos de marginalización y exclusión. Es así, que los protagonistas principales de las transformaciones históricas en esta región geográfica no han sido los grupos sociales, sino el Estado mismo que asociado con el grupo hegemónico en el poder gestó la postura ideológico-política del nacionalismo logrando con ello, mantener la unidad y continuidad del proyecto político a través de transformaciones económicas, sociales y culturales. (Vid. Supra Capítulo 1)

Una de las premisas que orientaron esta práctica central del Estado, fué la de crear la idea del progreso y el desarrollo como requisito para la felicidad personal y social, entendida esta como un logro de satisfacciones básicas y elementales que permitirían el ascenso social a aquellos grupos que trabajaran para ello; situación mas falsa si vemos el resultado que ello ha traído como la extrema pobreza.

La modernización en América Latina y en particular en México dependerá no de priorizar el desarrollo como una meta universal sino de establecer un vínculo serio entre este y las culturas definidas como una selección de valores y principios que den cauce a estrategias mas específicas de desarrollo económico y cambio social. Una de las primeras condiciones para lograr ésto, es separar lo que ha sido fusionado como producto de la insistencia incongruente de adquirir la modernización al costo que fuese sacrificando incluso varias generaciones. Esto es, definir la modernidad al interior del cambio y organización social, sin confundirlo con la modernización que es una movilización tradicional de un tipo de sociedad a otra, definido estructuralmente como el manejo de los recursos pero no única y exclusivamente desde el punto de vista cuantitativo sino en términos de niveles que lleva a la transformación social con la capacidad de responder no únicamente en términos materiales sino también en bienes culturales.

La transformación económica social supone no solamente la acumulación de los medios de producción, sino también una respuesta de las demandas socioculturales. Un proceso de modernización debido a una transformación económica capital no desemboca necesariamente en una evolución uniforme de las mentalidades colectivas que encuentran en el terreno de lo cultural fuente de acción o de reflexión procedente del pasado (Valenzuela, 1993:112)

Con base a los postulados anteriores, el Estado (en México y América Latina) que asumió su papel histórico durante los últimos cuarenta años; es ahora fuertemente criticado fomentándose los ataques a su intervención. Aquel que promoviera y gestara las iniciativas para la consolidación de los grupos nacionalistas en cada uno de estos países; aquel que generara un ambiente amplio para la integración de las economías a la internacionalización del capital; aquél que permitiese el desarrollo institucionalizado al crecimiento económico altamente rentable para los grupos hegemónicos surgidos de condiciones históricas bien definidas y sobre todo aquel que lograra una estabilidad política y social acorde a los requerimientos del capitalismo dependiente, ahora es cuestionado por su intervención directa.

Ahora todo lo que parecía seguro acorde a la política del Estado Benefactor, se viene abajo y se ha hecho discutible; pues las burocracias políticas emanadas de estos sistemas establecidos y consolidados tienen un futuro muy incierto. Para Claus Offe (1990), los sistemas ligados a esos Estados de Bienestar engendran mayores posibilidades de fracaso en sus planes y programas que se proyectan así como mas resistencia social y conflictos políticos de los que pueden resolver. El Sistema Político-Administrativo de estos Estados han dejado de ser la solución viable a la problemática sociopolítica de la sociedad capitalista, porque su intervención directa y la regulación de la cual eran parte, se está convirtiendo en serios problemas que generan tendencias severas hacia la crisis económica, política y social.

Los argumentos que solidifican la crítica a este Estado giran entorno a su falta de eficacia y legitimidad, pues sus intentos por administrar los requerimientos sociales y económicos del capital se han convertido en empresas muy caras y muy poco rentables¹

¹ Para la reflexión de lo que fue la participación del Estado mexicano en todo este proceso burocrático-administrativo es conveniente ver lo anotado por Roger Hansen 1985. sobre todo en la creación de las Paraestatales.

Habría que hacer notar y acorde a los planteamientos de Offe; que para aquellas sociedades donde el Estado de Bienestar ha sido el valuarte principal no será fácil romper sus fronteras, pues deberán cambiar sus alcances, estrategias y metas; pero no transformarse en "*sociedades exclusivas de mercado*"; porque las políticas emanadas de este Estado son condición indispensable para conformar las condicionantes que exigen estas sociedades. De ahí que la reprivatización exigida por la "*Nueva Derecha*" no venga solo por definición ²

Uno de los cuestionamientos importantes que realiza Offe para explicar una de las contradicciones del capitalismo es ¿como surgen las políticas estatales con tinte social en una estructura económica con la primacía del capital privado y que papel tienen estas políticas con respecto a dicha estructura?. Al respecto sugiere el siguiente planteamiento hipotético: "*...la política social es la manera estatal de efectuar la transformación duradera de obreros no asalariados en obreros asalariados*". (Claus Offe, 1990:78).

Para los fines de esta investigación hemos considerado el anterior principio hipotético, con el propósito de explicar las diversas rutas seguidas por el Estado mexicano para vincular a aquellos grupos marginados, al proceso hegemónico de la sociedad según la formación social.

No podemos concebir que la proletarización se de exclusivamente por la pérdida de los medios de producción de manera lineal y ahistórica pues históricamente encontramos una diversidad de formas de resistencia que nos llevan a exponerlas de acuerdo a la misma participación estatal orientada a la consolidación del capitalismo. Uno de los requisitos principales para la incorporación de los grupos subalternos a la esfera de la proletarización, es la imperiosa necesidad de la destrucción de las formas tradicionales de producción y subsistencia y como éste no se resuelve por sí mismo:

"...la transformación completa y global de la fuerza laboral desposeída en fuerza asalariada activa ni fue ni es posible sin políticas estatales. Si ha de ser posible una reorganización social fundamental, ...los potenciales trabajadores desposeídos deben en primer lugar hallarse preparados para ofrecer su capacidad de trabajo como una mercancía en el mercado ...deben albergar la motivación cultural de convertirse en asalariados". Son necesarias pre-condiciones socio-estructurales para que los asalariados funcionen como

² En el caso de México en el capítulo siguiente se hará un somero análisis sobre la participación e influencia del sector empresarial en los sexenios de José López Portillo y Miguel de la Madrid para la implantación de las nuevas formas de administración del Estado.

asalariados ... (especialmente en el campo de la socialización, la salud, la educación, etc...). Se requiere pues, un campo de servicios institucionales especificos" (Ibid:80).

Es importante destacar que no se trata sólo del ingreso de los trabajadores a la función de asalariados, sino mantenerlos dentro de la misma sobre todo en aquellas esferas de la sociedad donde las estrategias de producción tradicional han sido las dominantes. Por ello, en la instrumentación de las estrategias nuevas y diferentes hacia los sectores marginados, se encuentra la participación directa de la política social implementada por el Estado con tintes eminentemente legitimadores de bienestar social, que "dan respuesta" a los problemas de estos sujetos sociales sin exhibir su marcada tendencia hacia los grupos hegemónicos.

Abordar la problemática étnica bajo la perspectiva anterior implica presentarla tanto en el plano teórico, considerándola al interior de los movimientos sociales e históricos, como en el plano práctico, entendiéndolos como caminos para la acción en el marco de los Estados modernos multinacionales y en el curso de los procesos globales e integracionistas. No se puede continuar analizando el problema siguiendo las líneas impuestas por el discurso sociológico-antropológico tradicional.

En las tradiciones antropológicas nacidas en Europa y en Estados Unidos, la categoría de etnicidad se colocó entonces por encima o divorciada de los procesos estructurales económicos y políticos, y luego así, a transformarse en clave para explicar situaciones sociales sin tomarse en cuenta lo estructural del factor étnico (las diferencias y las relaciones étnicas) en momentos históricos y en sociedades específicas.

Al abstraer a la etnicidad del contexto socio-histórico no hay discusión o análisis posible de fenómenos como el del colonialismo en tanto productos de relaciones socioeconómicas específicas, eliminador de identidades y sancionador de la cultura y la historia en los propios términos del colonizador.

Se pueden observar en los estudios sociológicos y antropológicos, dentro de la tradición europea y norteamericana, las siguientes características teórico-metodológicas: la concepción de una estructura dual de la sociedad; el concepto de pluralismo; el estudio parcial de la realidad centrado en las dimensiones culturales y de la conducta; el análisis sincrónico e histórico; el aislamiento de la problemática étnica de la realidad global en la que se presenta, y la concepción del grupo étnico como objeto autónomo.

Quizás la característica mas notoria y de mayor peso que deba criticarse es la sincronicidad de los estudios y la ausencia de análisis de los conflictos sociales. Se parte de la idea de un equilibrio social hipotético que permitiría el desarrollo gradual y no conflictivo de la "occidentalización", la asimilación, la homogeneización agresiva impuesta por el Estado. La ahistoricidad de los estudios a veces no implica el descuido total de los datos históricos, sino el carácter selectivo de la presentación de los datos que se dan como trasfondo.³

Al investigar las causas de las contradicciones entre las nacionalidades o grupos étnicos de un país determinado, no es suficiente analizar la situación actual y las formas de explotación y opresión capitalista; es necesario, estudiar también las raíces históricas de las estructuras sociales, del modo de vivir y de la cultura, y toda la gama de las especialidades nacionales y étnicas de una población.

No sería factible referirse a un país solamente en términos nacionales, ya que estas naciones se diferencian étnicamente y están estructuradas en clases, y tampoco sería correcto pensar en "indios absolutos" o en "clases puras", pues los componentes clasistas y étnicos se superponen permanentemente.

Para ejemplificar la pluralidad de los modos de adhesión a lo nacional, podemos señalar que hay modos meramente instrumentales de invocar la pertenencia a la nación y modos de integración no individual sino colectiva a la misma, como miembros de un grupo étnico, por ejemplo hay también adhesiones predominantemente políticas que asumen como criterio decisivo la lealtad a las instituciones del Estado o, por el contrario, adhesiones preponderantemente sentimentales y "cuasi-étnicas" que invocan la fidelidad a una historia a ciertas tradiciones, a ciertos símbolos, etc. (Giménez, 1993:25)

Ahora bien, con la tesis que manejamos en esta investigación encontramos típicamente, el resultado de la estrategia moderna de los Estados nacionales hacia los grupos étnicos fuerza la integración y homogeneización mediante un proceso de "conquista socioeconómica cultural", que además de la educación formal utiliza múltiples medios para provocar sentimientos y actitudes de autodesvalorización y desidentificación, que conlleva a la evaluación de la cultura propia en términos absolutos. Con tal estrategia, la sociedad nacional evita el uso de la represión abierta y desembozada, y asegura la continuidad de su modo de existencia a través

³ Para fundamentar lo anterior Cfr. Carlos García y Andrés Medina (Editores) "La quiebra política de la antropología social en México" destacando los artículos de Louise Pare, Augusto Arteaga, Felix Báez y Carlos García

de la acción de reproducción que los individuos ejecutan en su medio y grupo. (*Vid. supra capítulo 1*)

Eric Hobsbawm —Cita Gilberto Giménez— señala el declive del Estado-Nación y argumenta con fundamentos claros que no pueden dejarse de lado a priori la pérdida de importancia tanto del nacionalismo como de las naciones pues dejan de ser ejes rectores del desarrollo histórico de los pueblos y ejes operativos para las economías del "mundo contemporáneo" los "nacionalismos" de hoy son resurgencias político-nacionales de poca monta o simples agitaciones etno-lingüísticas; debido a la Revolución tecnológica en los transportes y en las comunicaciones, y a la nueva división internacional del trabajo, la "nación" ha sido despojada de una parte importante de sus antiguas funciones, particularmente la de constituir una "economía nacional"; las antiguas economías nacionales tienden a ser reemplazadas por asociaciones o federaciones de "Estados-nación", como la Comunidad Europea, o por entidades internacionales colectivamente controladas, como el Fondo Monetario Internacional, etcétera" (Ibid :26-27)

Por otra parte, Gellner (1988) destaca el fortalecimiento del sentimiento nacional incluso de forma violenta con mecanismos que confrontaran la agresividad con la que se han enfrentado durante los últimos años. "La globalización económica y la internalización de la cultura, lejos de conducir a la liquidación de los particularismos locales y culturales, contribuirá (como ya está ocurriendo) a su reafirmación y revitalización. No se ha prestado suficiente atención al hecho de que la "globalización" ha engendrado también en todas partes, a escala mundial, su antídoto y su anticuerpo: la tendencia a la "retribalización", o más bien a la "re-etnización", diríamos nosotros, ya que las identidades- sociales cuya reactivación observamos por doquier son generalmente de naturaleza étnica y se presentan frecuentemente en forma de nacionalismos étnicos. (*Cfr. Geller, E., 1988*)

"...el nacionalismo...hoy sufre dos serios ataques. Uno de arriba, el debilitamiento de los estados -naciones como los actores de la economía y la política mundial . Otro de abajo el apogeo de las identidades locales, raciales y lingüísticas que fueron durante mucho tiempo aletargadas en las centralizaciones nacionales y que ahora aspiran a ser ellas mismas su propia

nación. Si las tendencias que vemos en la economía y política mundial se siguen hasta sus extremos, podemos prever un mundo donde los estados-naciones dejan de tener importancia financiera y económica pero donde las identidades regionales mantienen importancia política y cultural" (Tenorio Trillo,1993:26)

En esta época histórica signada por la globalización, la interdependencia, las redefiniciones de la soberanía, el auge de los medios de comunicación y de la educación no escolarizada, la nueva conceptualización de la naturaleza y los fines de acción estatal y la explosión del regionalismo y hasta de tribalismo; debe reexaminarse cuál es la idea de comunidad que subyace y norma, por lo menos parcialmente, la conducta sociopolítica de los mexicanos. Es así como en México estas transformaciones se han acompañado también de una competencia discursiva en la que distintas explicaciones y juicios de valor debaten acerca de las causas y los efectos de los cambios en curso.

Con perspectivas políticas, niveles de argumentación y capacidad de socialización distintos, coexisten y se confrontan las posiciones que hablan , por ejemplo, de una redefinición moderna de la soberanía o de la entrega de la misma; de universalización y apertura culturales o de pérdida de idiosincrasia, costumbres y valores tradicionales (Gutiérrez, 1993:90)

La asociación entre nacionalismo y soberanía planteada desde la Revolución Mexicana (la lucha antiimperialista del cardenismo; el nacionalismo tercermundista del echeverrismo etc.) marcan un problema para los últimos dos sexenios (Miguel de la Madrid y Carlos Salina) de como conciliar el discurso nacionalista con una nueva estrategia de desarrollo en donde la apertura hacia el exterior la interacción económica han sido su condición de posibilidades.

Dotar de legitimidad y sentido la propuesta discursiva con las acciones practicas a pesar de la postulación revolucionaria y nacionalista fue el reto de esta reforma radical que está sustentada en la perspectiva de la existencia de un proyecto que garantice el progreso de los individuos y de las colectividades a costa de las tradiciones y costumbres. (Ibid:98)

En suma el nacionalismo no podrá ser la expresión de un todo homogéneo sino de un todo pluralista de una oferta política capaz de asegurar un horizonte que de sentido en el que no haya demasiado espacio para la incertidumbre. Sin una idea clara acerca de las características del porvenir, parece difícil lograr una cohesión social que permita mantener el vínculo de la comunidad nacional.

"Reconocer ésto, evitaría reincidir en la tentación de pensar la identidad nacional como esencia uniforme, para abrirle paso a una concepción mas flexible en la que se cite a la heterogeneidad de rasgos históricos que se unen mas a vicisitudes de coexistencia que a semejanzas irreductibles. Por supuesto dicha coexistencia implica la tolerancia pero no anula la diferencia, la competencia en los marcos del Estado de derecho". (Ibid:99)

La diversificación de los fenómenos socio culturales frente a los ejes de la modernidad, se enfrentan a procesos culturales tales como el de asimilación, transculturalización recreación y resistencia. La identidad nacional se presenta como un campo semiabierto de múltiples acepciones, donde se mezclan indiferenciadamente identidades culturales, nacionalismo, identidad nacional, identidad étnica e identidad patria. En ellas, se enfatiza un marcado fatalismo en el que se avizora un derrumbe de las identidades culturales frente los embates de la globalización y la integración económica, sin considerar la importancia que presenta la frontera cultural como una expectativa propositiva de éstas, a la luz de las contestatarias que manifiestan la garantía del permanecer ahistórico que no considera el carácter dialéctico de la interacción intercultural.

Dentro de este marco de relaciones culturales, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así como existirán las semejanzas y diferencias las discordancias y las concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción donde el sentido de las prácticas colectivas se producen, reproducen y confrontan a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural.

Estos cambios implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. Así tenemos que las identidades se construyen en la relación entre lo individual y lo social dentro de un marco histórico y simbólico. Las transformaciones en lo referente a las identidades se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el barrio, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con proyectos imaginarios, donde las personas se incorporan en comunidades de carácter religioso, generacional o étnico.

A pesar de los procesos de globalización y de mayor interacción económica, social e informativa a escala mundial, la experiencias recientes en los ámbitos nacionales enfatizan la prevaencia de procesos de identificación cultural emanados de referentes étnicos, los cuales pueden adquirir importantes connotaciones de resistencia que nos hacen repensar la relación entre los procesos de globalización aludidos y las formas de creación y recreación de las identidades culturales étnicas y nacionales. Más allá de los cambios previsibles sobre las identidades culturales a partir de una mayor interacción global, lo que está produciendo importantes efectos sobre la construcción de un orden social significativo entre la población es la configuración de proyectos de nación. Así tenemos que en México la reorganización del proyecto de nación requiere de una reorientación y redefinición importante de la normatividad en torno a la que ha girado la vida cultural de los mexicanos, pues se modificarían los discursos sobre justicia social por los de eficiencia, productividad, modernización y excelencia. *(Valenzuela, 1992a)*

Al orientar sus acciones hacia la "identidad nacional" definida por el Estado-Nación, y a pesar de reconocer a las otras identidades nacionales étnicas, siempre se encontrarán grupos discriminados. Así tenemos a los indígenas que en el mejor de los casos, serán obligados a guardar una fidelidad entre, lo étnico y lo oficial del Estado-Nación, más en el común de las situaciones deberán ser fieles solo a la identidad nacional oficial negando la identidad étnica. En cambio, el mestizo, llamado mexicano, o el indio aculturado que se siente mexicano y no indio, tiene una sola fidelidad étnica: la del proyecto político del Estado-Nación.

Los grupos étnicos (no importa la cuantía de sus miembros), se insertan en sociedades nacionales (temporal y espacialmente), en posiciones de subordinación y marginalidad absolutas. Ello determina que las formas y relaciones entre las culturas de los grupos étnicos y la sociedad global no sea un hecho puramente cultural, y no pueda, por tanto, examinarse en términos estrictamente culturalistas. No es posible manejar una visión dicotómico-cultural de las relaciones inter-étnicas; la consideración de la relación interétnica como un problema fundamentalmente cultural de discriminación racial, o adaptación cultural, da cuenta solo de esferas de la realidad relacional, en particular de la forma o canal en que se expresa la estrategia y forma de dominación de una sociedad nacional; en tanto lo que define la relación y formas de los procesos culturales es, en términos generales, la situación de subordinación socioeconómica y política del grupo y cultura indígena.

Es así como la identidad nacional promovida por los Estados-nación, es fundamentalmente para legitimar su posición hegemónica, la cual tendrá una vigencia determinada por las necesidades del propio Estado-nación. Por ello una vez cumplidos sus objetivos históricamente convenientes puede desaparecer o desdibujarse, y con ello, permitir que afloren otro tipo de identidades sociales que expresen nuevas formas relacionales entre el individuo y la colectividad.

Definir la identidad social como conciencia de la identidad y la otredad, se define marcando la comunidad entre los que con base en ciertos referentes, se consideran iguales; en tanto que su contenido negativo marca la separación que con base en los mismos referentes, distingue a los otros. Supone un sentido de adscripción o pertenencia que se sustenta en el hecho de compartir un discurso social común (cohesionador- y distintivo): un universo común de valores, reglas, tradiciones, conocimientos, expectativas y practicas.

La peculiaridad de la identidad nacional se encuentra permanentemente sometida a variaciones, es decir, no esta definida de una vez para siempre, sino que en ella se expresan los cambios relacionales de la comunidad en su interior como en su exterior: (García Castro, 1993:32-33)

¿Dónde está la frontera a partir de la cual una étnia adquiere el status de nacionalidad?, o a la inversa, ¿cuándo una nacionalidad puede ser conceptualizada como una étnia?. La respuesta a éste aparente dilema radica básicamente en la voluntad de afirmación política manifiesta. Etnias y nacionalidades poseen una conciencia colectiva; pero es la reivindicación y actualización histórica de esa conciencia colectiva, expresada ya en términos de afirmación, defensa y deseo de acceso a la decisión política, lo que determina que una étnia se comporte como una nacionalidad. Desde el punto de vista político, la nación constituye un principio fundamental de referencia para la legitimidad de los Estados en la medida en que representa una garantía de la homogeneidad cultural y cuasi-etnica de la población reunida dentro del marco estatal.

El Estado moderno busca por todos los medios imponer un proyecto de nación que se enfrenta a una sociedad totalmente heterogénea en términos económicos, políticos sociales, culturales y lingüísticos (*Vid. Supra Capítulo 1*). Así hemos visto como recurre cada vez más a la cultura como expresión prioritaria en la implantación de este proyecto del grupo hegemónico. Ante esta consolidación del Estado Nacional, en la "homogeneización" de la población contenida en el territorio y un proyecto cultural impositivo, las minorías étnicas sufren un proceso de dominación y opresión económica, política, social, cultural y lingüística, que los obliga a consolidar un sentimiento de identidad étnica y a luchar por la existencia de una organización propia, autónoma y autogestiva.

Es así como podemos percibir al interior de la cultura dominante elementos de una cultura popular que se conjuntan para consolidar proyectos antagónicos, pero no excluyentes, conformando una gama de símbolos comunes como la bandera, el himno y los héroes; pero aglutinando también experiencias tradiciones y costumbres cotidianas que confrontan propositivamente el proyecto nacional.

El problema reside en la legitimidad que se le reconozca a quienes deciden en cada circunstancia. Tal legitimada es, a su vez, una decisión colectiva que está, determinada por, y forma parte de, la propia cultura. No es problema de unanimidad, sino de consenso respecto a la legitimidad de las decisiones. Las contradicciones, las oposiciones, el enfrentamiento y la lucha en torno al control directo de los recursos culturales, existen siempre dentro de cualquier grupo; esa disputa por el poder de decisión, sin embargo, debe distinguirse como un proceso interno (una lucha entre nosotros) que forma parte de la dinámica social y cultural y que no invalida la legitimidad de las decisiones, aunque cuestione y finalmente transforme los mecanismos y las instancias para tomarlas. Otorgar legitimidad a las formas de ejercer el control cultural es parte de la cultura autónoma. (Cfr. *Díaz-Polanco, 1992*)

La cultura nacional se caracteriza por la diversidad de sus manifestaciones étnicas y regionales; la pluralidad étnica es un hecho, las modalidades del desarrollo cultural condicionadas por los diferentes ecosistemas con sus recursos y posibilidades específicos son otro hecho, como lo son también los diversos idiomas indígenas y las modalidades diferentes del castellano.

"La cultura viva de la nación se configura por todas las creaciones de los grupos étnicos y populares como son los lenguajes, las tradiciones orales, la literatura popular, diversas manifestaciones de las artes populares" la música, las danzas y los bailes tradicionales, las artesanías; los distintos conocimientos sobre la naturaleza, la flora, la fauna, la medicina tradicional, las técnicas y tecnologías desarrolladas a lo largo de seculares tradiciones, para aprovechar los recursos naturales que ofrece el medio ambiente, la culinaria, la arquitectura, la vestimenta, los juegos, formas de recreación, las maneras de como el pueblo resuelve sus problemas y aspira a un futuro mejor, de como innova constantemente y como esto se transforma en conciencia y en identidad, se trata del patrimonio de los hombres vivos, presentes, actuantes y que dan rostro, personalidad y voz propia a la nación, que manifiestan su indomable voluntad de permanecer, de ser, hacer y transmitir lo mejor de sí mismos, es decir su cultura, a nuevas generaciones de hombres; transmitirles la capacidad de crear en lo material, en lo mental y en lo espiritual.

Muchas de estas manifestaciones culturales que identifican a los diversos grupos étnicos, populares y regionales, están expuestas al deterioro, falsificación o destrucción debido a la acción de otros grupos dominantes; en el caso de las artesanías y la música, por ejemplo, debido a la imposición de las normas de una sociedad de consumo a las minorías que tienen otra tradición en su modo de organizar su vida; en el caso de la lengua y las tradiciones orales —para citar otro ejemplo—, por la imposición de patrones educativos homogeneizadores. Lo mismo sucede, ciertamente, con el saber y las técnicas tradicionales; las formas de explotación impuestas a los grupos étnicos destruyen y corrompen, por consiguiente, elementos que dan su identidad al grupo respectivo.

Las culturas étnicas están sometidas, en particular, a un proceso sociopolítico y cultural que determina que los individuos, enfrentados en una relación asimétrica a otra sociedad y cultura desarrollen procesos, a menudo contradictorios:

La identidad étnica correspondiente es considerada como una identidad primordial, que acompaña y califica a otras identidades colectivas que existen en el interior de cualquier etnia. Aunque puede haber un encendido debate académico al respecto, podemos considerar etnia como sinónimo de pueblo y de nación (que se diferencia de sociedad nacional porque no tiene necesariamente un Estado propio). De hecho, en el discurso político relativo a estos temas, los tres términos se usan con frecuencia de manera indistinta y aun se llega a hablar de nacionalidades con el mismo sentido.

En el transcurso de la historia étnica ocurren transformaciones internas que dan base a nuevas identidades colectivas, sin que esos cambios se reflejen en cambios equivalentes en el nivel de identidad étnica: La etnia contiene dentro de sí un sistema completo de identidades que permite organizar la vida social al interior de la etnia y en la relación con "los otros".

La diversidad étnica y algunas formas de diferenciación regional son resultado de procesos históricos de larga duración que han generado sistemas sociales portadores y creadores de culturas propias y distintivas. Aquí resulta indispensable establecer una clara distinción conceptual entre desigualdad y diferencia, a fin de avanzar en la comprensión del problema sin dejar de lado ninguna de sus dimensiones sustanciales. Hay desigualdad, cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son asimétricas, de dominación/subordinación. Hay diferencia, cuando tales grupos se organizan como universos sociales delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural (en el sentido más amplio del término) que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente (un "nosotros" frente a "los otros"). En México existe la desigualdad, pero también la diferencia. Esta última se expresa con mayor claridad en la pluralidad étnica, porque los grupos étnicos (y en particular los pueblos indios) se definen precisamente por poseer una cultura propia, diferente de la dominante y de la de otros grupos étnicos. El hecho de que en estos casos exista la diferencia en condiciones de desigualdad, esto es que los pueblos indios posean una cultura propia y estén en situación de subordinación, ha confundido y dificultado el análisis teórico y político sobre el pluralismo cultural en Latinoamérica. El término (grupo étnico) sin duda un sabor académico que tiende a remitir la discusión precisamente al terreno académico. Y no al ámbito político, que es donde se debe ubicar. La sustitución del término ayudaría a desenmarañar un poco el problema. Nación no es un término equivalente, porque comúnmente implica una forma de organización política estatal de la que precisamente carecen los grupos étnicos indígenas. De

hecho, para algunos autores la etnia (o grupo étnico) es una nación sin Estado, una especie de nación en potencia. Pero hay un término que puede servir para este remplazo: pueblo. **(Cfr. Bonfil Batalla, 1991)**

Un grupo culturalmente diferenciado mantiene y genera proyectos propios, a largo y a corto plazo, explícitos o implícitos; particulares, en función de metas inmediatas, y generales, civilizatorios, dentro de los cuales alcanzan coherencia los proyectos particulares.

La identidad étnica es una ideología que se manifiesta a nivel individual y colectivo y que expresa la pertenencia (y la aceptación correspondiente) a un determinado grupo étnico, entendido éste como una conjunto delimitado de individuos que se reproduce biológica y socialmente y participa de un mismo ámbito de cultura autónoma, es decir, ejerce en forma legítima el control sobre un repertorio de recursos culturales propios. Los miembros de las comunidades indígenas forman parte de las diversas clases sociales que conforman la estructura social del capitalismo en México, en la medida en que su comportamiento social y su conciencia están determinados por las relaciones de producción en las cuales están envueltos. Pero la conciencia de clase no se contrapone a la conciencia étnica. Por el contrario, en la medida en que los grupos indígenas adquieren conciencia de su explotación y se organizan para enfrentarla, son conscientes que su liberación tienen dos facetas" la liberación económica a través de la lucha de clases y la liberación étnica a través de la eliminación de las diversas trabas que han puesto las clases dominantes y el propio Estado al libre desenvolvimiento de sus facultades y capacidades culturales propias.

Los miembros de grupos étnicos dominados en contacto espacio temporal con la sociedad nacional, la adaptación a la cultura dominante y de prestigio puede aparecer como un medio de sobrevivencia personal y grupal. La cultura y su espacio pueden dejar de ser operados como zonas de refugio —termino acertado de Gonzalo Aguirre Beltrán— o resistencia cultural y ello parece cada vez más difícil en la realidad mexicana y el individuo, aunque pueda mantener la identificación étnica, se convertirá en un reproductor de la cultura dominante. **(Vid. Bordieu, P., 1976 en Leonardo, P., 1986).**

La resistencia no se limita a los levantamientos armados que marcan la historia de México, o las actitudes contestatarias emanadas de algunas organizaciones corporativizadas por el Estado. La manera mas cotidiana y sostenida; la reproducción incesante de la identidad etnica, la definición del nosotros y el de los otros, la organización comunitaria a la vez civil y religiosa, deben ser vistos como otros tantos mecanismos destinados a preservar y a elaborar sin pausa una identidad distinta.

La construcción de esta cultura de resistencia no ha sido sin embargo un fenómeno armonioso conducente a una situación de equilibrio. Siempre ha implicado costos sociales elevados, en un contexto donde es el otro quien define los criterios de la verdadera humanidad. El Estado Nación impone a los indígenas a adoptar criterios y normas civiles que legitiman las relaciones de dominación. Sin embargo, la lucha cotidiana de estos pueblos permite la permanencia de la cultura indígena porque el mantenimiento de la diferencia es esencial para la conformación operativa del ser indio⁴.

Si las comunidades indígenas resistieron a la ola de asimilación e integración fue el precio de nuevas adaptaciones y la creación de las fronteras culturales, es decir, es un proceso histórico con momentos coyunturales impositivos y otros de aceptación-rechazo. Esta acción se define por tres procesos: expropiación, imposición y eliminación a lo que los pueblos indios respondieron y reaccionaron oponiendo tres iniciativas culturales fundamentales: resistencia, innovación y apropiación. La resistencia cultural permitió la conservación del control sobre elementos culturales propios, revestida en forma pasiva o bien expresada en forma activa, violenta, como prueba la interminable sucesión de rebeliones indias. (Cfr. Bonfil Batalla, 1990: Segunda Parte)

La innovación fue la creación autónoma de nuevos recursos culturales, formando parte de este proceso los casos de reinterpretación de los hechos culturales y de los acontecimientos que resultaran de la relación desigual, porque se trato de una manera nueva y propia de entenderlos y manejarlos. La apropiación cultural permitió adquirir control sobre elementos culturales originalmente ajenos; en muchos casos precisamente con los elementos de organización comunitaria, por ejemplo, los sistemas de cargos administrativos y religiosos, que pasaron a formar parte por la cultura propia, porque las comunidades adquirieron el control sobre los mismos. En otros casos, se trato de elementos o complejo culturales que no estaban destinados para los indios, pero que estos supieron hacerlos suyos; En todos los casos se trato de procesos para conservar y ampliar los ámbitos de la cultura propia, frente a la estrategia nacional que pretendió reducirlos y acrecentar, en cambio, los ámbitos de la cultura ajena en los que el control se ejerce en forma externa.

Así tenemos que la larga duración histórica de la resistencia no es sinónimo de eternidad ni de ausencia de cambios: las etnias surgen y desaparecen; en algunos casos llegan a fundirse dos o mas etnias para formar una nueva, o bien se dividen y

⁴ El concepto de resistencia es abordado por el Dr. Liberio Victorino, el cual compartimos: "...no se puede ver el comportamiento de oposición como una mera desadaptación cualquiera que sea su forma, se tiene que ver como una indignación moral y política que busca su emancipación. (...) Mientras que un comportamiento de oposición excluya las contradicciones sociales y se alinee, sin desafiar la lógica de la dominación ideológica, no se puede considerar dentro del concepto de resistencia, sino que seguirá siendo una simple actitud de conformismo". Cfr. Victorino, Liberio. 199. apartado 4. Política educativa y Victorino, L. 1994 apartado Reproducción-resistencia: Breves consideraciones p.p. 47-53.

dan nacimiento a pueblos nuevos y diferentes. Pero lo que conlleva a esa larga permanencia histórica es la posibilidad de que las sucesivas generaciones que la conforman construyan paulatinamente una cultura distintiva que entrelace y de coherencia a todos los ámbitos de su vida. Se reconoce un pasado y un origen común, se habla una misma lengua, se comparte una cosmovisión y un sistema de valores profundos, se tiene conciencia de un territorio propio, se participa de un mismo sistema de signos y símbolos. Solo con ello es posible aspirar también a un futuro común, y en ésto descansa la razón para reconocer un "nosotros" y distinguirlo de "los otros".

No es que las etnias sean homogéneas ni sus integrantes participen todos de igual manera en los diversos aspectos de su cultura: hay diferencias, desigualdades, complementariedades y contradicciones que, por otra parte, explican en gran medida la dinámica de la cultura. Pero esa diversidad interna se da a partir de que existe la unidad básica de la cultura propia, que es el fundamento de la identidad étnica, de la noción de "nosotros"

La historia profunda de los pueblos explica también que se constituyen patrimonios culturales reclamados por cada etnia como herencia exclusiva, aquella sobre la cual tienen el derecho de decidir y de gozarla porque les pertenece como pueblo. Es un acervo cultural, con un significado particular porque se percibe y adquiere sentido desde la perspectiva de la cultura propia y única del pueblo que lo considera suyo, de ahí la lucha permanente de las etnias para alcanzar o recuperar grados mayores de autonomía que les aseguren el control afectivo de su patrimonio cultural porque el uso de la diferencia cultural por parte del poder y en su beneficio, ha sido históricamente un obstáculo infranqueable para construir una relación democrática que incluya efectivamente a todos los individuos, grupos y pueblos que constituyen nuestras sociedades nacionales.

A partir de la cultura autónoma se dan los procesos de resistencia, innovación y apropiación. En ese ámbito se definen los aspectos compartidos de una división del mundo distintiva, indispensables para la existencia de una identidad colectiva. a partir de la cultura autónoma es posible crear iniciativas culturales: es la condición para la invención y reinvencción permanente de la cultura. Sus contenidos concretos, están bajo el control de un grupo (un pueblo), varían según los casos y a través del tiempo. Lo que cabe afirmar es que debe existir un mínimo de cultura autónoma para que sea posible la continuidad de la identidad colectiva; en ese mínimo absoluto están seguramente un campo semántico común (un lenguaje: resumen de la historia, cultura plasmada, pensamiento en sí mismo) y, una memoria histórica colectiva que nos asegura un pasado común y por lo tanto, también un posible futuro común y propio.

Es así como nos referiremos a la cultura apropiada como un conjunto de elementos ajenos que un pueblo puede poner bajo su control cultural en un momento dado. Aquí importa señalar que un recurso cultural forma parte de la cultura apropiada cuando alcanza la capacidad, no solo para usarlo, sino para producirlo o reproducirlo, dejando de ser un elemento de la cultura apropiada y pasar a formar parte del campo de la cultura autónoma y ser un recurso cultural propio. Muchos de estos elementos no perduran largo tiempo en esa condición, y dejan de estar bajo control del grupo en períodos de tiempo relativamente cortos. Su condición contradictoria les imprime una dinámica inestable debido al doble control a que están sujetos: la capacidad de producción, que es ajena, y la decisión sobre su uso, que es propia.

El campo de lucha es permanente y los recursos culturales están en constante disputa, pues está considerada la capacidad que se tiene de decidir sobre ellos. Así tenemos que las culturas autónoma y apropiada integran el campo de la cultura propia, Cultura impuesta y cultura enajenada constituyen el ámbito de la cultura ajena. El punto crítico está en quién toma las decisiones sobre los recursos, es decir, quien ejerce el control cultural. Lo propio y lo ajeno son categorías históricas, dinámicas, cambiantes en su extensión y contenidos concretos, porque son la expresión de una correlación de fuerzas opuestas, de tendencias y procesos encontrados. Los pueblos indígenas serán más libres y autónomos, cuanto más amplio, diversificado y completo sea el ámbito de su cultura propia y, particularmente, el universo de su cultura autónoma. en cambio, serán sujeto a una dominación mayor en la medida en que crezca el campo de la cultura ajena, en el cual no tienen posibilidad de ejercer el poder de decidir sobre ella. (Idem)

En este momento donde la modernización de las clases dominantes ha interpuesto sus requisitos como condicionantes para el desarrollo del país el debate sobre la identidad nacional se ha diversificado en por lo menos tres momentos: aquella en la que lo inminente de lo nuevo --gracias a la modernización busca preservar lo tradicional; la otra, la que se fundamenta en el acecho de las potencias que agreden el sentimiento y la integridad de la Nación. y aquella en la que no se soluciono el problema de la identidad nacional.(Flores Olea, 1993:22)

La noción que se tiene sobre identidad no es lo mismo para todos pues en algunos sectores es solo la proyección fantástica e ilusa de pertenencia a algo y en otros sobre todo en los tradicionales es la cotidianidad de su vida diaria.(Ibid:23)

El reto histórico para México es el reconocimiento irreversible de la democracia en el que deberá salir fortalecido democráticamente a partir de la participación abierta de su sociedad civil. Es así, como se debe determinar el alejamiento de esta sociedad a los controles verticalistas y jerárquicas, para ello se requerirá que nuestra cultura se encuentre y se relacione con otras culturas, ello le permitirá recuperarse y renovarse con vigor al contacto con cualquier cultura.

La propuesta gira en torno a no cerrarse ni asfixiarse en si misma pues ello traería un costo socio cultural muy alto. De ahí habría que recuperar la memoria histórica a la que hemos hecho referencia antes, pues la larga duración depende solo y solo si tenemos la capacidad para intervenciones entorno a las fronteras culturales con la actitud de respeto a la diferenciación y a la autonomía pues en ella encontraremos la vitalidad para dar y recibir otras experiencias.

El proyecto autoritario del Estado orientado a la homogeneización, tiene como respuesta histórica de los pueblos indios la resistencia cultural, lingüística y social. Es evidente que la anhelada homogeneización no ha podido cantar victoria pues la diversidad cultural y lingüística es una constante. Los indios en México son una realidad que aún algunos pretenden desconocer.

"En el México de los noventa el nacionalismo revolucionario se encuentra ante una disyuntiva en el ámbito étnico-cultural. O se fortalece el proceso de mestizaje como crisol de la identidad nacional... o se acepta la realidad del México actual: multicultural plurilingüe y con una enorme diversidad de regiones con manifestaciones propias y con cohesividad colectiva...Aceptar el pluralismo cultural no debe entenderse como un obstáculo que vencer, sino como contenido mismo del proyecto nacional que lo legitima y lo hace viable". (Safazar Sotelo, 1993:62)

2.2) LA POBLACION INDIA Y SU DINAMICA DEMOGRAFICA

Uno de los problemas más comunes para conceptualizar a los grupos étnicos en América Latina ha sido el reduccionismo teórico y metodológico. En el caso de los pueblos indios no se reconoce otro criterio (al menos oficialmente) que el lingüístico para identificarlos. Es más fácil y simple: "**Son campesinos que hablan un dialecto indio**".(sic)

La cuestión étnica ha tenido en los últimos años diferentes visiones y un debate entre diversas tendencias teórico-políticas. El interés y la discusión se ha centrado en cómo y dónde ubicar a los pueblos indios. Es así, como destaca el reconocimiento o negación de la importancia que tienen desde el punto de vista económico, político y social.

La problemática de estos grupos, esta planteada desde la búsqueda de respuestas sociales, hasta exigencias de la práctica política. Su discusión y análisis nacen de una posición ideológico-política y del antagonismo que se desarrolla en su interior.

En la perspectiva de la clase dominante en México, la preocupación mostrada hacia estos grupos étnicos, ha respondido básicamente al proyecto de incorporación o integración a la lógica de expansión capitalista. Han sido considerados "ruinas" o "personajes históricos" sin perspectiva de desarrollo autónomo, además de no tener una participación independiente como grupo social, que al parecer, deben estar condenados a la extinción en favor del modo de producción dominante.

Otro factor a considerar, es que la población indígena en México ha aumentado en los últimos 50 años en más del 100%, sin embargo, con respecto a la población total, ha disminuido del 15% en 1930 al 7.89% en 1990.(CUADRO 8)

Cuadro 8
Población Indígena según Censos de Población Nacional

CENSO	POB. TOTAL	POB. INDIG.	%
1930	16 552 722	251 086	15
1940	19 653 552	2 490 909	15
1950	25 791 017	2 447 408	12
1960	35 923 129	3 030 254	8
1970	48 225 238	3 111 411	6.4
1980	66 846 833	6 040 077	9.03
1990	81 249 645	6 411 972	7.89

FUENTE: *Elaboración propia con base en Luz Ma. Valdes 1987 y X y XI censos de población y vivienda . INEGI. 1980 y 1990.*

A pesar de haber disminuido porcentualmente, en la actualidad ese 7.89% con relación a la población total, representa un número importante de la población mexicana que requiere ser considerada como grupo social importante y máxime que se distribuye en 56 grupos étnicos.

Después de la Revolución Mexicana cuando aún los investigadores mexicanos no analizaban la trascendencia e importancia que tenía la participación de los grupos étnicos, elaboraban simples monografías académicas sobre éstos sin el análisis científico y riguroso que lo ameritaba. Los estudios realizados en esta época, mostraban serias limitaciones teóricas y sólo quedaban en el campo de la observación. Un importante ejemplo de las dificultades que se han encontrado para poder dar indicadores que identifiquen a los indígenas en México, es el expresado en el análisis demográfico en los censos realizados a partir de 1910 hasta 1990.

En la búsqueda de criterios objetivos que permitieran caracterizar a la población indígena, se siguieron los siguientes patrones:

CUADRO 9

Criterios para identificar población india en los censos nacionales

AÑO	CRITERIO
1910	Lengua
1921	Raza y lengua
1930	Lengua
1940 y 1950	Lengua, indumentaria, forma de dormir, uso de calzado, alimentación.
1960 y 1970	Lengua, uso de calzado, alimentación.
1980	Lengua
1990	Lengua

FUENTE: *Il Taller de intercambio de productores y usuarios de la información censal. INEGI. 1987.*

Como se ve, criterios tales como la indumentaria, forma de dormir, uso de calzado y alimentación, son indicadores que tienden a evidenciar las condiciones o el nivel de vida de la población en general. Además, resulta subjetivo pretender estereotipar a los indígenas a partir de sus rasgos físicos, sobre todo en un país como el nuestro en el que si bien el mestizaje provocó cambio en las características físicas de la población, en buena parte de ésta, la herencia indígena es la que

domina en su fisonomía. Es así, como no se han podido manejar en el campo demográfico como características específicas de los grupos indígenas. Las utilizadas por los censos nacionales, a excepción de la lengua.

Las ciencias sociales en Latinoamérica consideran indispensable definir y conceptualizar al sujeto de acción indigenista y delimitar el campo de su aplicación. En México, como en muchos otros países latinoamericanos se empiezan a dar las primeras definiciones, las cuales, partían en gran medida, de la influencia de patrones de acción individualista de países como Estados Unidos, donde los grupos autóctonos se encontraban sujetos a una definición legal que los enclaustraba en reservaciones y los marginaba de la vida económica y cultural. Las dificultades prácticas para operar dicha definición en los países mestizo-americanos, se tornaron insuperables, de tal forma que hubo de abandonarse la idea y definición individual, para intentar otra de tipo social y comunitaria. Es así, como se va desarrollando toda una conceptualización de los grupos étnicos, de las cuales Díaz-Polanco hace mención de cuatro enfoques fundamentales que han caracterizado el análisis de los grupos étnicos:

En el primer enfoque, señala que es el que no se reconoce las condiciones étnicas como fenómenos relevantes en lo social, cultural o político. La problemática que resalta en estos análisis, es la poca importancia que se le imprime a lo étnico, reduciéndolo al ámbito de las clases sin considerar la complejidad histórica y socio-política.

El segundo enfoque, es aquel que sostiene la problemática étnica, como prioritaria e independiente de la estructura de clases sociales. Por lo general el análisis étnico según este enfoque- corresponde a una idea específica y particular que no es impartida por el análisis clasista de la sociedad.

El tercer enfoque que señala Díaz-Polanco, se refiere al que no intenta vincular en un análisis totalizador, los niveles de relación y especificidad de ambos fenómenos. Se argumenta que al atravesar por procesos adecuados, lo étnico debe evolucionar hacia lo clasista; lo clasista prefigura aquello en que deberá convertirse lo étnico. "Este enfoque corresponde a la visión burguesa que observa al fenómeno étnico como una fase (identificada con la noción de etapa de "atraso") que en el curso del desarrollo capitalista será finalmente superada".

El cuarto y último enfoque señalado por Díaz-Polanco, es el que postula la etnia y la clase como algo diferente, que al no ser del mismo orden, no puede reducirse lo étnico a lo clasista (primer enfoque), sino que no se debe esperar, (como plantea el tercer enfoque) que, de la condición étnica se pasara simplemente

a la de clase puesto que lo étnico no es sencillamente un etapa provisional (Cfr. **Díaz-Polanco.1981**)

Respecto a la población indígena hablante de lengua indígena se registra según los últimos dos censos nacionales que tiene un crecimiento rápido en números absolutos durante los últimos diez años pero declina en proporción al conjunto del 9.04 en 1980 a 7.48 en 1990 (CUADROS 10 Y 10.1 GRAFICA 1)

CUADRO 10.

POBLACION TOTAL, POBLACION DE 5 AÑOS Y MAS Y HABLANTES DE LENGUA INDIGENA DE 5 AÑOS Y MAS 1980.

ESTADO	POB. TOTAL	POB. DE 5 AÑOS Y MAS	POB. HAB. DE LENG. INDIG. DE 5 AÑOS Y MAS	PARTICIPACION %
AGS.	519439	439901	5680	1.2
B.C.N.	1177886	1028937	21429	2.08
B.C.S.	215139	183700	2999	1.6
CAMP.	420553	358069	77090	21.5
COAH.	1557265	1340017	19369	1.4
COL.	346293	297506	3971	1.3
CHIS.	2084717	1728756	492700	28.5
CHIH.	2005477	1748449	68504	3.91
D.F.	8831079	7760321	208466	2.68
DGO.	1182320	1002214	19419	1.9
GTO.	3006110	2553762	35181	1.3
GRO.	2109513	1793319	274426	15.3
HGO.	1547493	1314391	304085	23.1
JAL.	4371998	3720186	64760	1.7
MEX.	7564335	6442042	360402	5.5
MICH.	2868824	2455900	113299	4.6
MOR.	947089	816209	31443	3.8
NAY.	726120	619249	24140	3.8
N.L.	2513044	2171959	29865	1.3
OAX.	2369076	2024527	891048	44.01
PUE.	3347685	2830813	488131	17.2
QRO.	739605	620366	22436	3.6
Q. ROO.	225985	187719	82772	44.09
S.L.P.	1673893	1422179	193247	13.5
SIN.	1849879	1578542	37993	2.4
SON.	1513731	1307012	61139	4.6
TAB.	1062961	895928	56519	6.3
TAM.	1924484	1666882	29458	1.7
TLAX.	556597	472878	30780	6.5
VER.	5387680	4643970	634208	13.6
YUC.	1063733	921780	489958	53.1
ZAC.	1136830	958233	5256	0.5
TOTAL	66846833	57305716	5181038	9.04

FUENTE: Elaboración propia con base en el X Censo de Población y Vivienda 1980 INEGI.

CUADRO 10.1
POBLACION TOTAL, POBLACION DE 5 AÑOS Y MAS Y HABLANTES DE LENGUA
INDIGENA DE 5 AÑOS Y MAS 1990

E S T A D O	POB. TOTAL	POB. DE 5 AÑOS Y MAS	POB. HAB. DE LENG INDIG DE 5 AÑOS Y MAS	PARTICIPACION%
AGS.	719659	619401	599	0.09
B.C.N.	1660855	1425801	18177	1.2
B.C.S.	317764	275985	2749	0.9
CAMP.	535185	456452	86676	18.9
COAH.	1972340	1730829	3821	0.22
COL.	428510	371876	1481	0.39
CHIS.	3210496	2710283	716012	26.4
CHIH.	2441873	2118557	61504	2.9
D.F.	8235744	7373239	111552	1.5
DGO.	1349378	1169332	18125	1.5
GTO.	3982593	3396283	8966	0.26
GRO.	2620637	2228077	198532	13.3
HGO.	1888366	1628542	317838	19.5
JAL.	5302689	4584728	24914	0.54
MEX.	9815795	8563538	312595	3.6
MICH.	3548199	3037340	105578	3.4
MOR.	1195059	1048065	19940	1.9
NAY.	824643	711691	24157	3.3
N.L.	3098736	2750624	4852	0.17
OAX.	3019560	2602479	101810	39.1
PUE.	4126101	3565924	503277	14.1
QRO.	1051235	898199	20392	2.2
Q. ROO.	493277	412868	133081	32.2
S.L.P.	2003187	1723805	204328	11.8
SIN.	2204054	1923515	31390	1.6
SON.	1823606	1596063	47913	3.0
TAB.	1501744	1288222	47967	3.7
TAM.	2249581	1974755	8509	0.43
TLAX.	761277	662426	22783	3.4
VER.	6228239	5424172	560386	10.6
YUC.	1362940	1188433	525264	44.1
ZAC.	1276323	1100898	883	.08
T O T A L	81249645	70562202	5282347	7.48

FUENTE: Elaboración propia con base al XI Censo de Población y Vivienda 1990. INEGI

No existe unidad de criterios en cuanto a la identificación étnica de censados e informantes en los censos que se citan, las cifras por tanto no reflejan datos cualitativamente confiables y es muy probable que se encuentren ampliamente superadas.

Por otro lado y como manifestación fundamental los pueblos indígenas presentan su unidad étnica y conservan ciertos rasgos esenciales de su cultura originaria. Hablan sus propias lenguas, respetan formas dialectales, practican algunos ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autóctonas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de este tipo de expresiones los ladinos desarrollen y fortalezca el prejuicio étnico, donde los múltiples indicadores de una cultura diferente —entre los cuales el lenguaje es el más relevante—, son objeto de descalificación explícita, más por tratarse de manifestaciones coincidentes con ciertas características inherentes de un estrato social oprimido, por ser distintivos de una etnia degradada. (*Supra inciso anterior*)

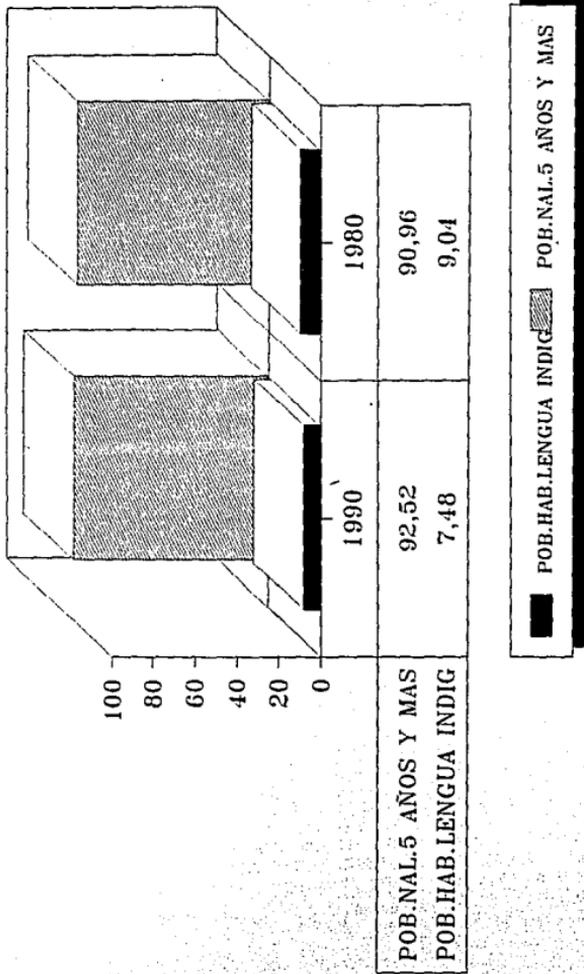
El Censo de Población de 1990 señala que el país cuenta con 5 282 347 habitantes (7.48% de la población total) considerados como indígenas, en función de su lengua (sin considerar a los menores de 5 años); de los cuales, 836 224 son monolingües y 4.2 millones son bilingües con dominio irregular del español, a diferencia de 1980 en los que existían 1 174 594 y 3 699 653 monolingües y bilingües respectivamente (CUADRO 11 GRAFICA 2)

CUADRO 11
POBLACION QUE HABLA LENGUA INDIGENA: BILINGUES Y MONOLINGUES POR
ENTIDAD FEDERATIVA 1980-1990

E S T A D O	1 9 8 0		1 9 9 0	
	BILINGUES	MONOLINGUES	BILINGUES	MONOLINGUES
AGS.	3747	1390	574	9
B.C.N.	16505	3705	16700	388
B.C.S.	3864	2999	2515	112
CAMP.	64329	7453	79252	5465
COAH.	14810	2963	3563	12
COL.	2601	909	1391	13
CHIS.	248817	211429	453508	228889
CHIH.	49067	15258	47483	10628
D.F.	173297	21815	107308	339
DGO.	14860	3189	3433	3767
GTO.	25912	5848	8051	133
GRO.	149526	108947	193706	86219
HGO.	202927	82419	251985	53185
JAL.	48260	11188	20911	2641
MEX	297263	39681	294858	5397
MICH	85595	19164	89374	9869
MOR.	25245	4079	18834	168
NAY.	17920	5377	19144	3920
N.L.	23709	3830	4629	27
OAX.	616933	225632	791451	192821
PUE.	344460	117870	402122	76568
QRO.	17765	3709	17704	1710
Q. ROO.	66273	12819	119207	11114
S.L.P.	145215	38077	176553	20933
SIN.	30789	4481	27179	1657
SON.	51324	6114	45834	935
TAB.	47157	5860	45209	814
TAM.	23361	3954	8208	41
TLAX.	25644	3133	20933	870
VER.	465077	130916	479585	76910
YUC.	395043	71511	475962	40813
ZAC.	3223	1100	796	37
T O T A L	3699653	1174594	4237962	836224

FUENTE: Elaboración propia con base al X y XI Censos de Población y Vivienda 1980 y 1990. INEGI.

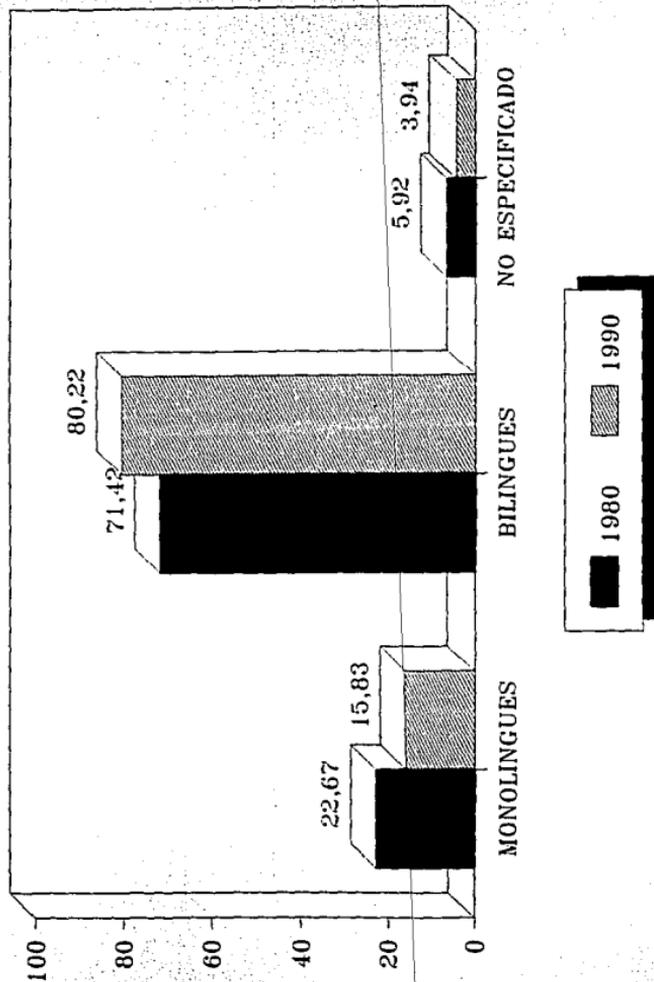
POBLACION DE 5 AÑOS Y MAS Y HABLANTES DE LENGUA INDIGENA



Fuente: X y XI Censos Nacionales de
Población y Vivienda 1980-1990 INEGI.

Grafica 1

HABLANTES DE LENGUA INDIGENA : MONOLINGUES Y BILINGUES 1980-1990



Fuente: X y XI CENSOS GENERALES DE PO-
BLACION Y VIVIENDA 1980-1990. INEGI

Grafica 2

Es importante destacar que así como lo muestran los datos anteriores, el monolingüismo ha ido decreciendo en proporciones muy altas como lo muestra el CUADRO 12 en el que del 53 % en 1930 cayó hasta el 15.83 % en 1990, teniendo en contraste el crecimiento del bilingüismo de un 47% en 1930 al 80.2 % en 1990.

CUADRO 12
HABLANTES DE LENGUA INDIGENA: BILINGUES Y MONOLINGUES.
RELACION CON TOTAL DE HABLANTES DE LENGUA INDIGENA 1930-1990

AÑO	HAB. DE LENG. INDIG. DE 5 AÑOS Y MAS	BILINGUES	PARTI. %	MONOLINGUES	PARTICIPACION %
1930	2251086	1065924	47	1185162	53
1940	2490909	1253891	50	1237018	50
1950	2447609	1652341	67	795069	33
1960	3030254	1925299	63.5	1104955	36.5
1970	3111415	2251561	72.4	859854	27.63
1980	5181038	3699653	71.4	1174594	22.6 *
1990	5282347	4237962	80.2	836224	15.83 **

NOTA: Los Censos de 1980-1990 incluyen un renglón de No Especificado. La suma de este renglón es igual al 100%

* 5.92% = 306791 No Especificado 1980.

** 3.94% = 208161 No Especificado 1990.

FUENTE: Elaboración propia con base en Luz Ma. Valdez, 1987 y Censos Nacionales X y XI 1980 y 1990. INEGI

El conflicto lingüístico entre el español como lengua nacional y las múltiples lenguas indígenas refleja uno de los mayores problemas sociales que ha obstaculizado la constitución del "proyecto nación", es decir, "el proyecto de unidad nacional que constituye la base de la mexicanidad". La lengua indígena dominada, ve reducido su ámbito a la comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades y entre poblaciones rurales, donde se ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

La población indígena que ha emigrado a las ciudades, va perdiendo progresivamente su dominio (por lo menos, activo) de la lengua materna. En la práctica, las lenguas indígenas dominadas se han visto sometidas a una política del lenguaje que apunta a la consolidación de una ideología que trata de desarrollar aún más la situación diglósica mediante la internalización de la relación asimétrica entre las dos lenguas, la generalización de juicios y prejuicios a través de los discursos públicos, en el sentido de que las lenguas dominadas serían menos aptas para las necesidades comunicativas, llegándose a una situación en que las

consecuencias de la subordinación de una lengua se toman como justificación para mantener la discriminación.

El problema de México se torna más complejo porque existen numerosos casos de lenguas indígenas que no tienen relación entre sí, sin que exista alguna de ellas que domine en la actualidad sobre el conjunto o que sea aceptada por los hablantes de las otras lenguas. Por lo tanto, no se plantea la posibilidad al menos hipotética, de establecer alguna lengua indígena como segunda lengua de comunicación oficial para todo el territorio nacional.

La tasa de bilingüismo de las diversas etnias nos puede proporcionar un índice interesante, aunque aproximado, de la intensidad de los conceptos entre cada una de ellas y la sociedad nacional mexicana. Sin atribuir un valor fetichista a la lengua, en comparación con otros factores de etnicidad, utilizare el fenómeno del bilingüismo por su doble ventaja: presenta la condensación de varios niveles de interacción (económica, y cultural) y es, más que los otros, mensurable con una cierta contabilidad. Esta tendencia común recubre sin embargo acciones concretas bien diferentes. (GRAFICAS 3 Y 3.1)

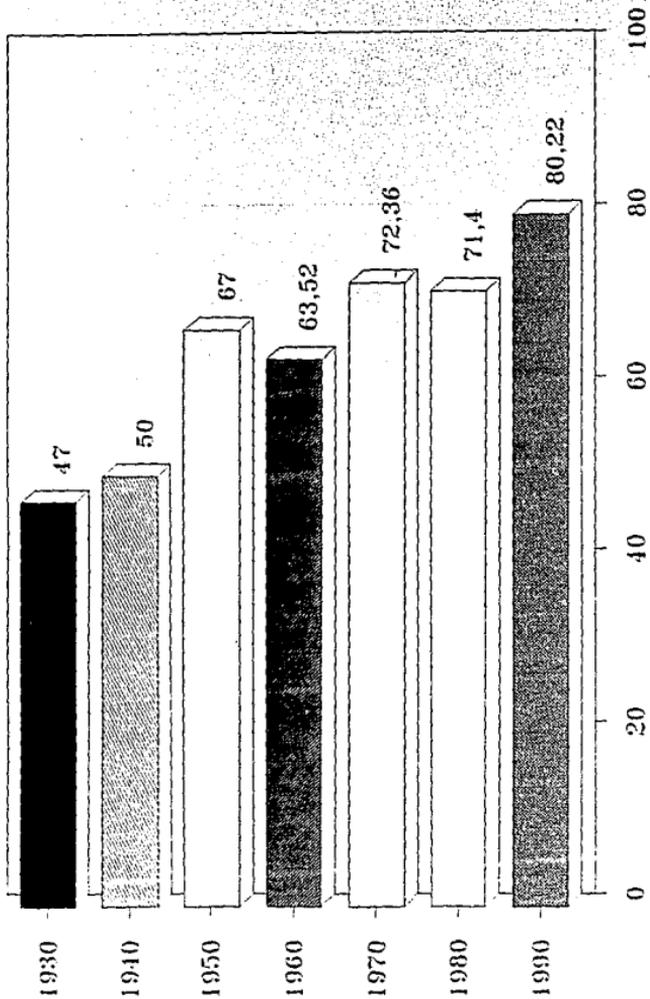
En el último Censo de Población se consideró la población de 0 a 4 años cuyo jefe de familia habla alguna lengua indígena y cuyo registro fue de 1 129 625 niños, lo que daría para 1990 una población indígena total de 6.4 millones, sin considerar las irregularidades para la obtención del censo, en la regiones indígenas. (GRAFICA 4)

La distribución geográfica de estos pueblos ha sido desigual a la luz de los diferentes momentos históricos que les ha tocado vivir, lo que nos lleva revisar su distribución de acuerdo a los últimos dos censos nacionales: para el censo de 1980 el 75.9 % de la población indígena se concentraba únicamente en ocho entidades federativas del total de treinta y dos que conforman la República Mexicana. En 1990, estos ocho estados siguen concentrando la mayor población indígena, pero ahora su proporción porcentual ha aumentado pues el 19.4% corresponde a la población indígena ubicada en 24 entidades federativas y es casi igual a la que se registra únicamente en el estado de Oaxaca (19.2%). (GRAFICAS 4.1 Y 4.2) La diversidad geográfica, las formas históricas de poblamiento, los recursos naturales, la densidad y composición de la población, y el desigual grado de desarrollo económicos, son los factores que determinan la formación de regiones particularizadas que con frecuencia se expresan en la consolidación de culturas regionales, con rasgos distintivos en muchos órdenes de la vida social. La diversificación regional ha sido empleada para explicar, no solo las condiciones actuales de la economía y la sociedad nacionales, sino

también y fundamentalmente muchos aspectos del desarrollo histórico en América Latina.

Los estudios regionales han proliferado en las últimas décadas, aunque se han enfatizado más la región geográfica y la región económica. Uno de los enfoques más usuales en el análisis regional se orienta precisamente, a mostrar que las diferencias regionales obedecen ante todo al desarrollo desigual del capitalismo en países como los latinoamericanos

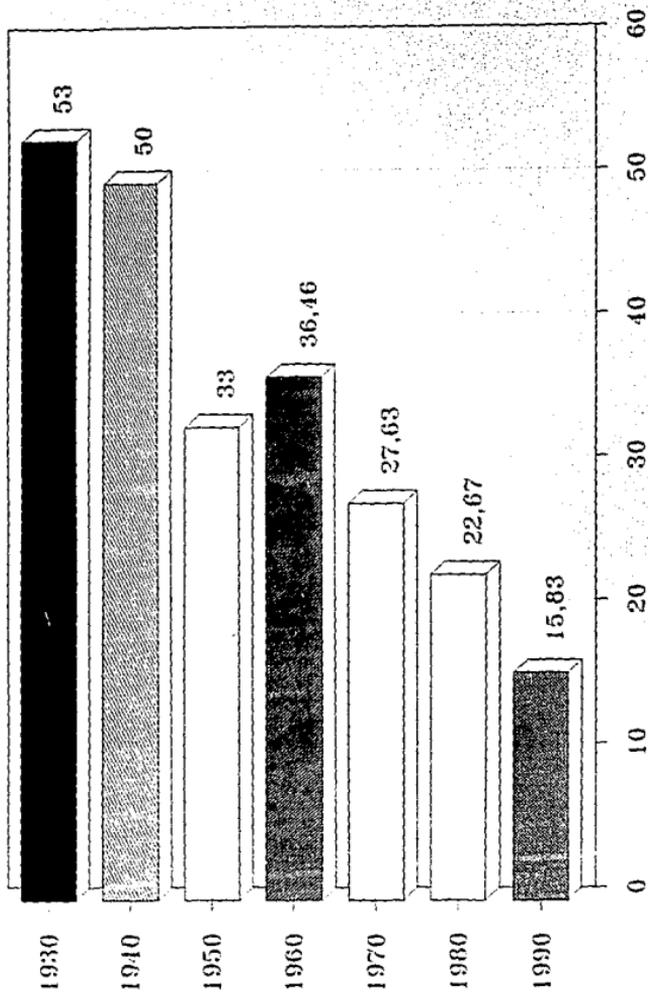
DINAMICA HISTORICA DEL BILINGUISMO 1930-1990



Para 1930-1970 Luz Ma. Valdez 1987.
Para 1980-1990 Censos Nacionales INEGI.

Grafica 3

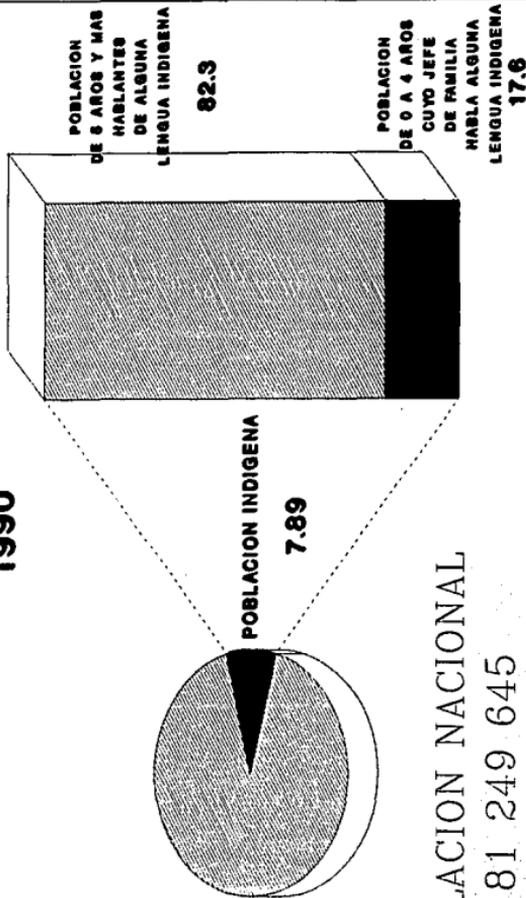
DINAMICA HISTORICA DEL MONOLINGUISMO 1930-1990



Para 1930-1970 Luz Ma. Valdez 1987
Para 1980-1990 Censos Nacionales INEGI

Grafica 3.1

POBLACION INDIGENA: HABLANTES DE LENGUA INDIGENA Y CUYO JEFE DE FAMILIA HABLA ALGUNA LENGUA INDIGENA 1990

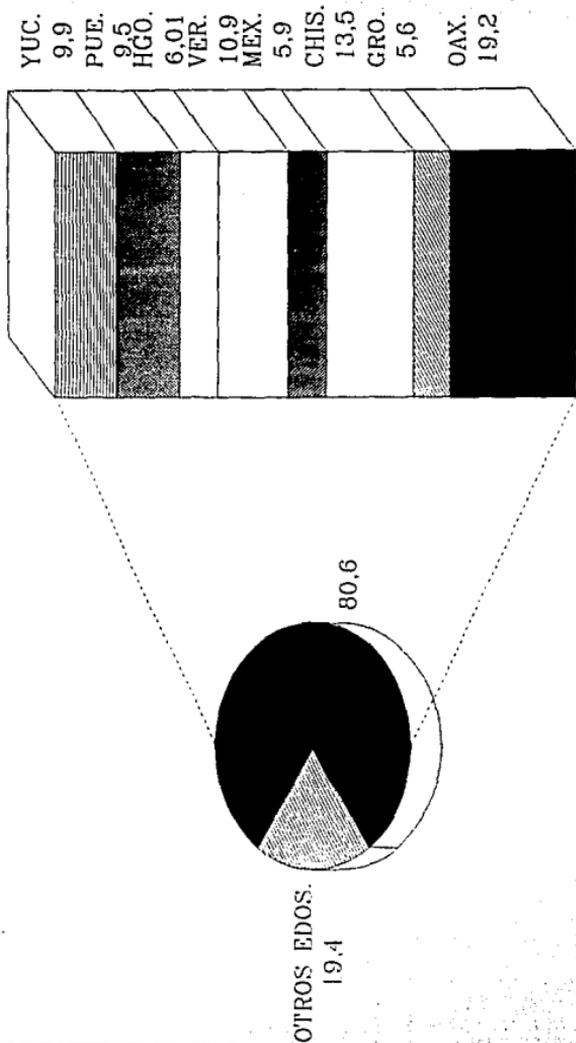


POBLACION NACIONAL
81 249 645

Fuente: XI Censo Nacional de Poblacion y
Vivienda, 1990, INEGI.

Grafica 4

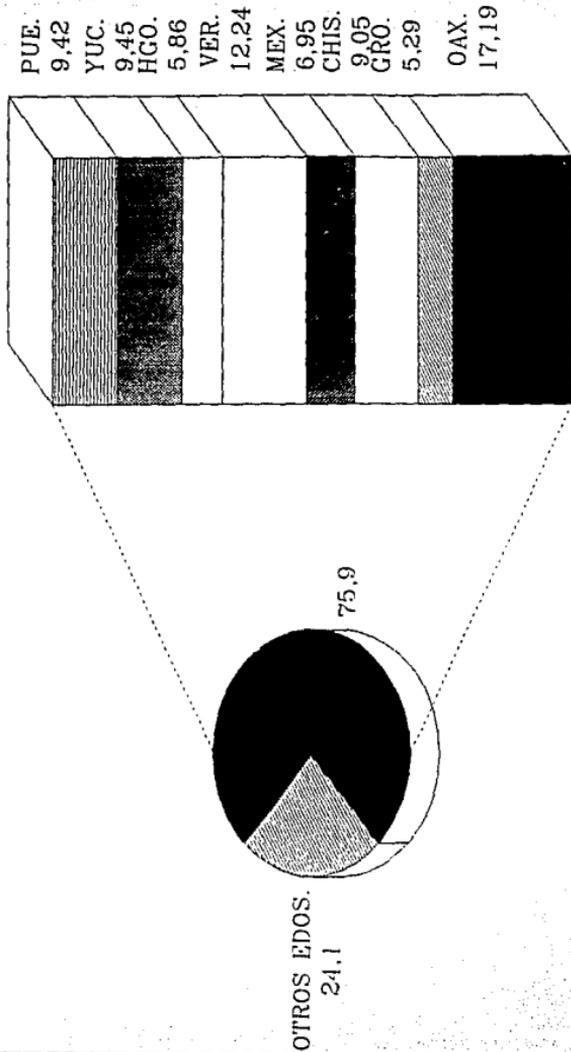
ENTIDADES CON MAYOR POBLACION HABLANTE DE IDIOMA INDIGENA 1990



Fuente: XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990. INEGI

Grafica 4.1

ENTIDADES CON MAYOR POBLACION HABLANTE DE LENGUA INDIGENA 1980



Fuente: X CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1980. INEGI

Grafica 4.2

Para hacer un análisis de las condiciones en las que se encuentran las comunidades indígenas del país consideraremos los indicadores económicos y los índices de marginación que proporciona el Consejo Nacional de Población 1993 orientándolo hacia la ocho entidades registradas en el XI censo nacional de población con mayor población indígena. (GRAFICA 5)

CUADRO 13

INDICADORES SOCIOECONOMICOS DE LAS OCHO ENTIDADES CON MAYOR POBLACION DE HABLANTES DE UNA LENGUA INDIGENA

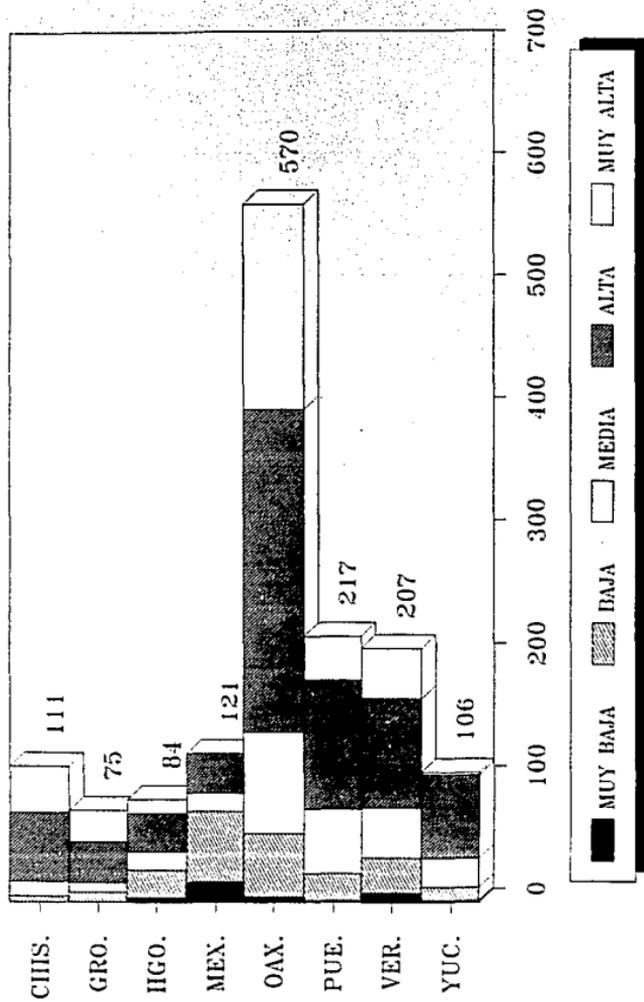
ESTADO.	POBLA. TOTAL	POBLA. INDI G	% POB ANALFA > 15AÑOS	% POB SIN/PRI > 15AÑOS	% POB S/DRENAJE /EXCUSADO	% POB S/ ELEC	% POB S/AGU ENTU	% POB CON PISO DE TIERRA	% POB < DOS SALM INI
CHIS.	3210496	885605	30.1	62.0	42.6	34.9	42.	50.9	80.
GRO.	2620637	260374	26.87	50.3	60.4	22.6	44.03	49.8	67.
HGO.	1888366	383665	20.6	46.7	42.7	22.6	29.8	29.9	73.
MEX.	9815795	397336	9.03	28.7	16.1	6.44	14.7	12.8	62.
OAX.	3019560	1208821	27.5	56.7	45.4	23.8	42.2	52.5	78.
UE.	4126101	611388	19.2	44.9	35.4	15.4	29.2	30.0	72.
VER	6228239	704891	18.2	47.5	26.4	27.1	41.9	35.9	71.
YUC	1362840	628945	16.8	47.8	30.6	9.2	29.3	18.6	73.
TOT.	32272034	5081025	12.4	29.3	21.4	12.9	20.9	20.9	63.

FUENTE: Elaboración propia con base a los Indicadores Socioeconómicos e Índice de Marginación Municipal. CONAPO-CONAGUA 1993.

Como vemos en el cuadro 13, los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, México, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán concentran el 38.7 % de la población nacional y el 79.2 % de la población indígena. De éstos, solo México esta por abajo del promedio nacional en todos los indicadores señalados y Yucatán solo en el porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica y el porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra esta por abajo del promedio nacional; los demás indicadores de Yucatán así como de las seis entidades restantes están muy por encima del promedio nacional. De esta forma y como observamos en el cuadro 14, precisamente estas seis entidades están ubicadas en los primeros lugares de la

marginación nacional con un grado muy alto siendo los únicos a nivel nacional; mientras Yucatán y México se encuentran en el onceavo lugar con un grado de marginación alta y el lugar veintiuno con un grado de marginación baja respectivamente.

MUNICIPIOS EN LOS OCHO ESTADOS CON > POB HABLANTE DE LENGUA INDIGENA Y SU GRADO DE MARGINACION



Grafica 5

Fuente: CONAPO-CONAGUA 1993.

CUADRO 14

GRADO DE MARGINACION DE LAS OCHO ENTIDADES QUE TIENEN UNA MAYOR CONCENTRACION DE POBLACION INDIGENA Y EL LUGAR QUE OCUPAN EN EL CONTEXTO NACIONAL 1990

ESTADO	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO NACIONAL	GRADO DE MARGINACION
CHIAPAS	1	MUY ALTA
OAXACA	2	MUY ALTA
GUERRERO	3	MUY ALTA
HIDALGO	4	MUY ALTA
VERACRUZ	5	MUY ALTA
PUEBLA	6	MUY ALTA
YUCATAN	11	ALTA
MEXICO	21	BAJA

FUENTE: Elaboracion propia con base IDEM.

Por otro lado, estos estados concentran a la mayoría de los municipios con un grado de marginación muy alto, lo que representa el 94.7%; o sea, que solo 18 municipios con una marginación muy alta se distribuyen entre los 24 estados restantes que conforman la República Mexicana. Por lo que respecta a los municipios con un grados alto de marginación tenemos (al igual que el grado anterior) un porcentaje elevadisimo, pues si consideramos el promedio entre estos ocho estados a cada uno de éstos les corresponden 84.6 municipios, mientras a los veinticuatro estados restantes les corresponden 5.6 municipios a cada uno.(CUADRO 15)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

CUADRO 15
DISTRIBUCION DE LOS MUNICIPIOS EN LAS OCHO ENTIDADES CON MAYOR
POBLACION HABLANTE DE LENGUA INDIGENA Y SU GRADO DE MARGINACION
1990

ESTADO	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA	TOTAL
CHIS.	-	5	12	56	38	111
GRO.	-	8	8	33	26	75
HGO.	3	23	15	31	12	84
MEX.	16	58	15	32	—	121
OAX.	4	52	83	263	168	570
PUE.	1	22	53	105	36	217
VER.	7	29	41	89	41	207
YUC.	1	11	24	68	2	106
SUMA TOTAL						
ESTADOS	32	208	251	677	323	1491
TOTAL NACIONAL	132	656	462	812	341	2403
PARTICIP. % DE LOS ESTADOS/ NACIONAL	24.2	31.7	54.3	83.3	94.7	62.04

FUENTE:Elaboracion propia con base a IDEM

Ahora bien, después de haber realizado un análisis representativo con las ocho entidades de mayor concentración de población indígena a nivel nacional, es preciso detallar el grado de marginación de esta población por municipios. Para ello, hemos retomado la categorización sociodemográfica de la población indígena utilizada por Lilliana Bellato:

“-Municipios con alta concentración de población indígena o eminentemente indígena. Son aquellas que tienen una densidad de población indígena que va del 70% al 100%.

“-Municipios con media concentración de población indígena. Con una densidad de población indígena del 30% al 69.9%” (Bellato Gil, 1993:20).

Uno de los criterios que nos ha llevado a remitirnos a estos dos rubros únicamente es porque bajo estas categorías se concentra el 69.9% de la población indígena de acuerdo a la población total. (GRAFICA 6)

El grado de marginación que nos interesa destacar es el alto y muy alto, pues en este margen se encuentran la mayoría de los municipios con una concentración media y alta de población indígena. El número de municipios con alta concentración indígena es de 390, de los cuales, 361 tienen un grado de marginación alto, y muy alto 8 (GRAFICA 7). Aquéllos con una concentración media (240) están integrados por 183 municipios con un grado de marginación alto y muy alto (GRAFICA 8)

Así tenemos, (como lo muestra el cuadro 16) un total de 630 municipios, de los cuales 544 tienen una alta y muy alta marginación, lo que representa el 47.18% con respecto al total nacional con las mismas características.

CUADRO 16

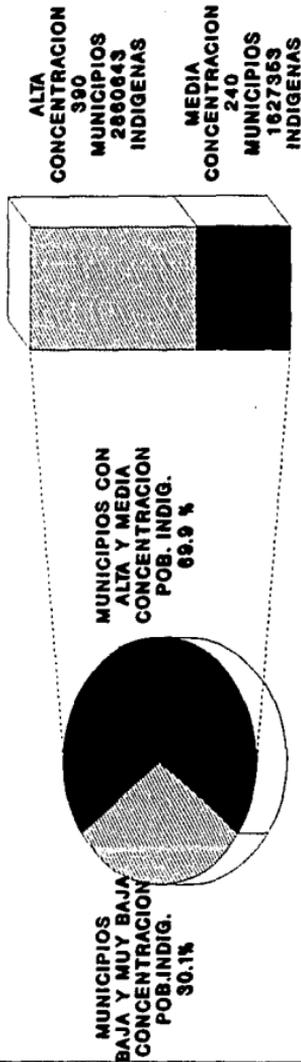
DISTRIBUCION DE LOS MUNICIPIOS SEGUN LA CONCENTRACION DE POBLACION INDIGENA Y SU GRADO DE MARGINACION 1990

RANGOS DE POBLACION INDIGENA	BAJA	MEDIA	ALTA Y MUY ALTA	TOTAL
70 A 100 %	4	25	361	390
30 A 70 %	19	38	183	240
TOTAL	23	63	544	630
TOTAL MUNICIPIOS NACIONAL	656	462	1153	2403

FUENTE: Elaboracion propia con base a Lilliana Bellato, 1993.

Como explicarse la reproducción de las diferentes etnias indígenas en sociedades nacionales que comparten una política de asimilación e integración y un sistema económico de capitalismo en expansión que por definición es culturalmente nivelador y homogeneizador de las diversidades culturales?

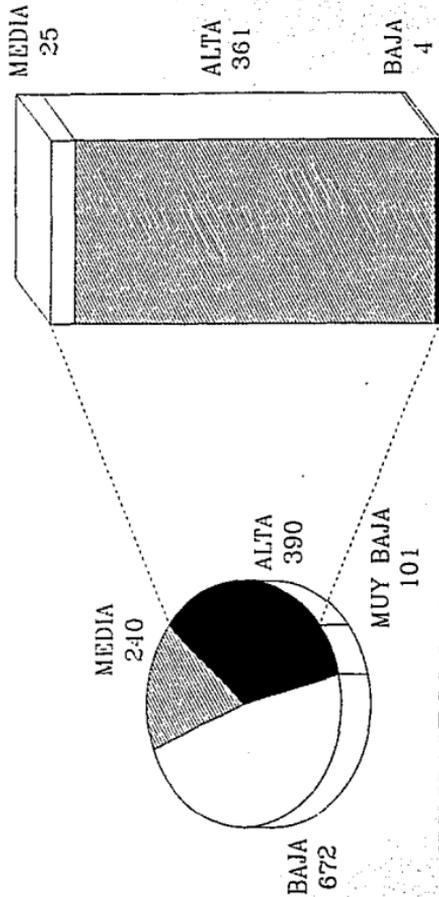
MUNICIPIOS CON ALTA Y MEDIA CONCENTRACION DE POBLACION INDIGENA 1990



1403 MUNICIPIOS 630 MUNICIPIOS
 6411972 INDIGENAS 4487996 INDIGENAS

Grafica 6

MUNICIPIOS CON ALTA CONCENTRACION DE POBLACION INDIGENA Y GRADO DE MARGINACION

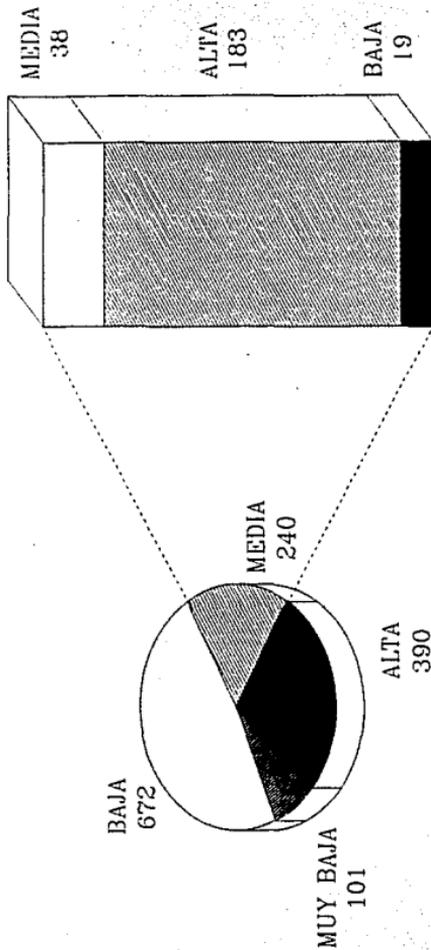


MUNICIPIOS CON POBLACION INDIGENA

GRADO DE MARGINACION

Grafica 7

MUNICIPIOS CON CONCENTRACION MEDIA DE POBLACION INDIGENA Y GRADO DE MARGINACION 1990



Fuente: Bellato, 1993

Gráfica 8

Una respuesta parcial que de alguna manera nos puede ayudar a comprender los problemas que implica una formación nacional multiétnica y plurilingüística, hay que buscarla en la peculiar estructura social y económica de los países y regiones de alta densidad indígena y en las formas de articulación que toman los diferentes niveles productivos. Consecuentemente, las relaciones de producción varían grandemente, trátese de regiones rurales en las que se concentran las poblaciones étnicas indígenas y en las cuales, por lo tanto, las relaciones tienden a ser predominante de "reciprocidad" y redistribución al interior de la comunidad, de carácter simple en las relaciones intercomunales (vía de los mercados indígenas) y de carácter capitalista en las relaciones entre el campesino indígena y el sector comercial y capitalista externo. O trátese, al contrario de las zonas de inversión capitalista en las cuales las poblaciones campesinas, indígenas o no, pasan a formar parte de la fuerza de trabajo asalariado, permanentemente o estacional, y por lo tanto entran en el circuito de las relaciones de producción capitalistas.

Estas diversidades o grados estructurales, o si se prefiere, estas desincronizaciones en el proceso de desarrollo económico social, son de gran importancia para el entendimiento de los problemas que nos ocupan por que, conjuntamente con las raíces históricas y civilizatorias que fundamentan la pluralidad etnolingüística, constituyen el marco estructural dentro del cual se han mantenido y se desarrollan las múltiples manifestaciones culturales (léase étnicas) vinculadas a modos de producción y modos de consumo (estilos cotidianos), y por lo tanto, a relaciones sociales que existen al margen de la uniformización de estilo que impone la plena implantación del modo capitalista. Estilos cotidianos (ámbitos de la reproducción cultural y lingüística) que logran mantenerse, reproducirse y transmitirse aun en los casos de aquellos individuos pertenecientes a algún grupo étnico que se enrolan en el ejército de trabajo del sector capitalista y que periódicamente reciclan su identidad y pertenencia al grupo a través de la reintegración al núcleo social de origen, aunque sea solamente por medio de su participación activa en los compromisos festivos y rituales de la comunidad. Ocasiones en las que para citar un ejemplo, el ahorro logrado en el ámbito capitalista del mundo (el espacio del valor de cambio) revierte nuevamente a la colectividad étnica de origen (el espacio del valor de uso) en el despilfarro de las fiestas simbólicamente reintegradora, socialmente solidaria, económicamente niveladora.

A pesar de la singularidad de la estructura socioeconómica del agro, en relación con la mayoría de los países latinoamericanos, la descripción de las comunidades indígenas rurales de nuestro país coincide casi en un todo con la situación productiva del conjunto de las economías campesinas que constituyen, todavía hoy, la forma mas generalizada de explotación de la tierra en América orientadas por lo general a la subsistencia familiar, se desenvuelven en condiciones mercantiles simples; si bien se produce excedente, no se genera acumulación y solo hay reposición de capital cuando se registra complemento salarial proveniente de inserciones coyunturales de algún miembro del grupo familiar en el mercado capitalista de trabajo.

Por lo general, los productores indígenas no disponen de título de propiedad de sus tierras, y solo en contados casos cuentan con una asignación legal comunitaria, aún cuando la explotación se efectúe en forma individual. Estas y otras consecuencias económicas, producidas originariamente por un régimen diferencial de tenencia de tierras, tienen su correlato en discriminaciones raciales y culturales. Si estudiamos el juego dialéctico a través del cual se manifiesta el fenómeno del prejuicio étnico, comprenderemos que una cosa está determinando la otra, de tal forma que difícilmente se puede distinguir entre causa y consecuencia.

Se le explota como fuerza de trabajo barata y no especializada, siendo finalmente objeto de desprecio por las manifestaciones de una cultura y una cosmovisión y a veces pobre en sus expresiones materiales, precisamente como consecuencia del régimen económico impuesto. Así es que, mientras que se los comenzó a explotar porque se les discriminaba, luego se continúa discriminándolos porque se les explota.

Es por esto que si bien como producto de un sistema social de distribución desigual de recursos y oportunidades actualmente estos pueblos sufren discriminaciones equiparables a la de aquellos sectores de mayor deterioro económico, también sufren otras descalificaciones de origen exclusivamente étnico o cultural.

El minifundio produce emigrantes, lo que es igual a decir que produce peones y sirvientas. En el mercado de trabajo la personal formada como peón o sirvienta puede ser empleado o vendedor, obrero o criada, lo cual depende exclusivamente de las oportunidades que el capital ofrece a los expulsados del campo en la órbita del mercado. Pero el emigrante que salió de la economía campesina fue integrante formado como peón o sirvienta, y como tal ingresa a la aventura del mercado.

Estamos haciendo referencia no a un grupo excepcional de campesinos sino a una gran mayoría de los habitantes del campo mexicano y a otros que dejan sus tierras en forma permanente para ir a las ciudades, así como a los peones sin tierras totalmente proletarizadas: en consecuencia, estamos haciendo referencia a aproximadamente a 10 millones de mexicanos.

Por otro lado, mientras la reproducción de la fuerza de trabajo corre por cuenta de los cuerpos de los peones, la reproducción del peón, como ser humano concreto, se da en las entrañas de las relaciones productivas de la economía campesina; tales relaciones están dadas por las necesidades del capital, o más precisamente, por el modelo de acumulación que caracteriza a los países del Tercer Mundo. La presencia de la economía campesina en América Latina constituye uno de los soportes básicos del modelo de acumulación. La actividad agrícola es trabajo familiar que se convierte en maíz, frijol o aves para alimentar a la misma familia. La metamorfosis de niño a peón se realiza gracias al trabajo familiar en la producción para el consumo propio.

Así, el autoconsumo es un medio, jamás el fin de la producción. Permite reproducir a la fuerza de trabajo, desarrollar orgánicamente al peón; y renovar ciclo tras ciclo la producción. Ya sea que los productos del predio ingresen al mercado y se conviertan en medios de subsistencia, o sencillamente se consuman de inmediato, es la relación interna de la unidad más importante de la producción social de peones y sirvientas. **(Cfr. Flores, Margarita, 1983)**

Capitulo 3

ESTADO, MODERNIZACION EDUCATIVA Y EDUCACION BILINGUE-BICULTURAL

3.1) PROYECTO NACIONAL Y MODERNIZACIÓN

En este apartado pondremos atención especial en la última década, sobre algunos indicadores sociales básicos de la población mundial para explicar y entender –en lo general–, los problemas a los que se enfrentan los hasta hace algunos años llamados países del tercer mundo a partir de las políticas neoliberales implementadas y la crisis estructural de la década anterior.⁵ Con esta contextualización, pretendemos fundamentar nuestro marco de referencia que apoye el análisis sobre las políticas económicas, administrativas y de bienestar social implementadas en México en los últimos diez años y proyectar el futuro de la Educación Indígena que es y será, un ejemplo y producto palpable de la modernización y descentralización técnico-administrativa del Estado Mexicano.

La expansión económica por parte de los países industrializados después de la Segunda Guerra Mundial, trajo consigo una diversificación y polarización social y económica en el mundo. Mientras los países ricos se hacían más ricos, los países pobres caían al abismo de la extrema pobreza, como lo muestra el registro de la Organización de las Naciones Unidas que **“...clasificó en 1981 a 31 países como “menos adelantados”. Ahora en los noventa, merced a la orientación del sistema económico internacional, el número de estos países asciende a 42”. Con el peso de la deuda, la caída de precios de las exportaciones y la falta de capacidad productiva, las condiciones económicas y sociales se han deteriorado aun más”.** (Chackravarth, Raghavan, . 1992:50)

Los efectos del profundo estropicio económico en los países del tercer mundo se traduce en el constante deterioro de las condiciones sociales de la población mayoritaria caracterizada a partir de los elevados niveles de analfabetismo, desempleo desnutrición, etc. **“...por lo que se calcula que para el año 2050, la mitad de la población mundial podría estar sumida en la pobreza”.** (Ibid:52)

“... se registra que en América Latina existen 61 millones de personas en situación de pobreza extrema, condición que define a aquellos que carecen de la posibilidad de una dieta mínima diaria. La imagen sombría se agiganta cuando observamos que, de doce millones de niños que nacen anualmente, 700,000

⁵ Para proyectar la situación mundial en el contexto del fin de la Guerra Fría y explicar los futuros acontecimientos en el proceso de la globalización económica y cultural Cfr. Jacques Attali MILENIO ed. Seix-barral. México 1993 e Ikram Antaki SEGUNDO RENACIMIENTO Cuadernos de Joaquín Mortiz México 1992.

mueren antes de cumplir un año". (Valenzuela, 1993:116).

"Bajo este panorama mundial y regional orientamos nuestro análisis hacia el ámbito nacional. En México, existen 17 millones de mexicanos que viven en la extrema pobreza de un total de 41 millones de mexicanos que no satisfacen sus necesidades mínimas o esenciales" (Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad, 1990:54); Esto significa que el 50.4% de la población total de México se encuentra en la pobreza; y de éstos el 41.4% viven en la extrema pobreza. De los ocho estados que concentran el 79.2 % de la población indígena en México seis se encuentran con un grado de marginación muy alto, uno, con un grado de marginación alto y otro, con un grado de marginación bajo (*Vid. Supra Capítulo II Cuadro 6 Y 7*)

Ante estos datos, no faltan aquellos que dan otra imagen de la problemática y parecen negar la crudeza de la realidad que viven miles de personas en el mundo como lo muestra la siguiente cita tomada de un informe del Banco Mundial.

"Las proyecciones indican una disminución pronunciada de la pobreza, de 33 % en 1985 a 18% en 2000. Según ellas, el número de personas en condiciones de pobreza absoluta bajara de 1100 millones a 825 millones".(Banco Mundial, 1992:57).

En este contexto, la incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante la última década, ha llevado a que el gobierno mexicano impulse reformas político administrativas que lo lleven a modificar la naturaleza del Estado y con ello el Proyecto Nacional caracterizado por el adelgazamiento del Estado; el abandono del corporativismo como forma prioritaria de negociación de los sectores gubernamentales pos revolucionarios con los distintos sectores sociales y políticos del país; y la renuncia a múltiples compromisos políticos y sociales gestados en los últimos años. Como vemos, son estos algunos puntos que distinguen el proyecto modernizador del Estado Mexicano, donde el discurso nacionalista —durante los últimos diez años—, ha quedado atrás y ahora, lo suple el de la globalización con un culto a la eficiencia a la calidad y a la integración.

El gobierno de Miguel de la Madrid —en el plano económico—, se propuso la imperiosa condición de pagar la deuda externa a toda costa, sacrificando la condición social del pueblo mexicano y con ello, la disminución gradual pero significativa de la acción gubernamental en el plano de bienestar social. El modelo se caracterizó por "el realismo económico" sustentado en el Programa Inmediato de Reordenación Económica (*Vid. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1989*).

La racionalidad económica se antepone ante cualquier negociación política. El viejo corporativismo que sustentó los gobiernos pos revolucionarios ahora sería relegado: las gestorias, los compromisos políticos y el gasto social no tendrían cabida en el modelo neoliberal implementado en la década de los 80's. El discurso de la política económica permitiría a la administración de Miguel de la Madrid avanzar en cambios estructurales de la economía mexicana sin una abierta oposición a la sociedad civil en transición, pese al enorme costo social que el cambio conllevaría. El discurso legitimador que pretendía "resolver" la problemática económica de la sociedad mexicana abrumada por la crisis estructural de los 80 s , sirvió para modificar las relaciones del Estado con los principales agentes sociales.

El proyecto contempló a un Estado apegado a los principios constitucionales. con la consideración de que ésta, debería ser modificada para permitir los cambios estructurales que exigía la instrumentación neoliberal y tecnocrática de la administración pública, ***"...claro está, una Constitución constantemente renovada con reformas en 51 artículos durante el gobierno de Miguel de la Madrid — para hacerla mas funcional".(Guadarrama, 1987:44).***

Para el presente sexenio la continuidad del proyecto sigue presente y aunque en los primeros tres años de gobierno de Carlos Salinas los cambios constitucionales son mínimos, en el segundo periodo de gobierno son modificados artículos que substancialmente legitimaron a los gobiernos pos revolucionarios como los artículos 3,27,130 ,etc. (***VID EL COTIDIANO, JULIO-AGOSTO 1994***).

El Estado no debería ya intervenir en la vida económica del país pues ello llevaba a desestabilizar el buen funcionamiento de ésta; ese fue el discurso emanado del sector empresarial desde el conflicto con Luis Echeverría, con la creación del Consejo Coordinador Empresarial en 1975 ; y los posteriores conflictos con López Portillo y Miguel de la Madrid por la Nacionalización Bancaria⁶. Es así como podríamos señalar uno de los virajes mas importantes del gobierno Delamadrista para el proyecto modernizador; sería el abandono de la concepción intervencionista del Estado que conlleva a la política de reestructuración del sector estatal , paraestatal y el gasto publico y a la descentralización administrativa en materia de Bienestar Social.

⁶ *El discurso ideológico político sobre el intervencionismo estatal ha sido uno de los elementos prioritarios del sector empresarial para exigir las transformaciones económicas en México y con ello la implementación del nuevo modelo de desarrollo económico que sacrifica las políticas de bienestar social con la reducción sustancial de los recursos dirigidos a este rubro. Para mayor información sobre este tema Cfr. Mario Huacuja y Jose Waldenberg, "Estado y lucha política en el México actual" Capítulo IX Ed. El Caballito mexicano 1981; Américo Saldívar "Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)" Capítulo IV Ed. Siglo XXI Mexico 1988; Matilde Luna "Los empresarios, El Sistema Político y la Democracia" en Samuel Leon Et. Al. (Coord) 17 Anúlos de Un Sexenio Ed UNAM y Pyl Mexico 1987; Matilde Luna "Modernización y representación empresarial", Cristina Puga " Nacionalismo y Pensamiento Empresarial", Francisco Valdes "La acción política empresarial y la transición empresarial en México" en Arturo Anguiano (Coord) La Modernización de México UAMX, Mexico 1990, entre otros.*

Los problemas sociales se empezaron a caracterizar como parte de los problemas administrativos y por falta de eficiencia, a lo que tendría como respuesta acciones con el mismo tinte: Asignación de recursos productivos en las diferentes actividades económicas y sociales, en la búsqueda de lo eficiente y lo productivo. ***"Desde la perspectiva de una reflexión neoliberal, el gobierno actual ha decidido emprender una reforma que identifica los efectos de la crisis estructural con sus causas para convertir el problema, una vez mas, en un asunto de administración eficaz"***(Guadarrama, 1987:82-83).

Las políticas de recorte presupuestal para el Bienestar Social instrumentadas por el entonces Secretario de Programación y Presupuesto y ahora Presidente de la República —Carlos Salinas— serían el efecto obligado de la reducción sistemática del peso relativo del Estado en la economía. Pero también — como lo argumentamos en el capítulo II de acuerdo con Claus Offe —, el desmantelamiento de las instituciones de bienestar es tan improbable en un sistema como el nuestro que necesariamente se tienen que crear otras instancias —como lo muestran las políticas y el financiamiento por parte del Banco Mundial hacia la educación (***Vid. Infra. La Modernización Educativa***)— que validen y legitimen la acción social del Estado.

Los cambios antes puntualizados, no corresponden a la caracterización de una simple reforma administrativa que resuelve técnicamente bajo criterios de eficiencia los espacios de intervención estatal —y debe quedar claro—, sino que significa el proceso de redefinición global de las funciones del Estado y de sus mecanismos de legitimación. Las orientaciones políticas en torno a la función asistencial del Estado y la crisis del pacto corporativo aparecen ahora como signos importantes del marco social en la que se ubica la redefinición del Estado.

La "eficiencia" técnico-administrativa del gobierno salinista ha sido uno de los factores mas importantes de legitimación, pues ella viene a superar el proceso iniciado por Miguel de la Madrid con el redimensionamiento del sector paraestatal. Así, encontramos el aceleramiento de la privatización bancaria y de una de las principales empresas en América Latina (TELMEX), así como compañías mineras, de aviación, etc.

Con estas medidas se pasa a regular técnico-administrativamente las actividades y, de la practica intervencionista, se transita a la de promoción, regulación y supervisión de la economía, como se enfatiza en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 ***"Modernizar a México es hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales, eliminación de obstáculos para destacar la iniciativa y creatividad de los mexicanos; y obligación del Estado de cumplir eficazmente sus compromisos fundamentales; es decir, obligación de ser rector en el sentido moderno: conductor, promotor, articulador de las***

actividades dentro de las cuales cada quien debe perseguir el interés nacional. El Estado renueva sus instituciones políticas y su quehacer económico no para dictarle a nadie cual es el mejor plan de vida sino para abrir nuevas oportunidades para las decisiones libres de los ciudadanos y de los grupos sociales" (PND 89-94: XIII) Con esta práctica, el Estado pasa a ser garante de las condiciones de reproducción del capital y del trabajo mediante cambios substanciales en las políticas públicas destinadas a la Asistencia Social.

Para fundamentar y legitimar las acciones implementadas del proyecto modernizador con respecto a las políticas de Bienestar Social, en el aniversario número 63 del PRI el Presidente Carlos Salinas lanza su tesis sobre el Liberalismo Social el cual desde nuestro muy particular punto de vista cumplirá con un doble objetivo: Por una parte ubicarse y redefinirse ideológicamente frente a la nueva concepción gubernamental sobre el Estado y por otra, la resignificación de los referentes centrales de la cultura política mexicana: Lo Social y lo Nacional.

Esta fundamentación ideológico-política busca enfatizar el espíritu del Estado Social y Nacional frente al proceso de globalización e integración internacional. Con ello la redefinición del Estado no vera su pronta fractura, al ser caracterizada como una sola transformación técnico-administrativa, sino que tiende los nexos con los principios emanados de la Revolución Mexicana y sustentada en la Constitución de 1917. Por otro lado destaca la estrecha relación que se le da a la Justicia Social y a la Soberanía, con el propósito de abatir la pobreza reivindicando los fundamentos de la Soberanía Interna.⁷ **"Siempre ha sido bien visto modernizar las estructuras económicas, la tecnología, la burocracia o, como se afirma hoy oficialmente "sobre todo a la sociedad mexicana. Tan bueno es esto de modernizarse que vale la pena recurrir a mágicos juegos de artificio para amalgamar añejos consensos unificadores con el objetivo modernizador :se dice, pues, que la Revolución hoy es modernización". (Trillo, Trillo. 1993:23).**

Tenemos pues con el proyecto modernizador, el ahondamiento entre dos México —Como lo enfatiza Bonfil Batalla en su obra "México Profundo" — por un lado el México exportador, moderno y elitista, y por otro, el México tradicional que deberá seguir viviendo marginado de la modernización, con niveles de vida erosionados e indicadores ínfimos de bienestar social. **"Concentración y exclusión, pobreza y riqueza que ya eran rasgos permanentes de la sociedad mexicana, se han polarizado enormemente"**(Fernández, Nuria. 1990:365).

⁷ VID. Discurso de Carlos Salinas en la conmemoración del 63 Aniversario del Partido Revolucionario Institucional en *La Jornada* 5 de marzo de 1992. Así como Miguel Rivera, 1992:22-24 y Eugenia Romero 1992:25-29

3.2) MODERNIZACION EDUCATIVA

Es notable como en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación por parte de los gobiernos y grupos sociales relacionados con la vida productiva de los países en desarrollo. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

En el momento actual, la competencia económica a escala mundial y la necesidad de los países en desarrollo de incorporarse a la nueva división internacional del trabajo modificada por la revolución tecnológica y vivida en los últimos años; ha motivado nuevamente poner atención en los sistemas educativos nacionales con el propósito de vincularlos a los sistemas productivos.

Las presiones por limitar el gasto público del beneficio social, con la implementación de los modelos económicos de corte neoliberal en las principales regiones del mundo, han promovido la búsqueda de mecanismos financieros que no impliquen sobrecargos al gasto público en educación y sobre todo que satisfagan la distribución equitativa de los costos para el logro de mejores resultados en la productividad.

En el caso de México la situación no es ajena a tal caracterización, ya que como lo señala el Plan Nacional de Desarrollo 89-94:

“La relevancia de los aspectos que debe atender el sector público, junto con la escasez de recursos, obliga a no derrocharlos en lo superfluo, a ejercer una selectividad estricta con base en la evaluación social de proyectos y a una disciplina presupuestal a fondo”.(PND, 89-94:61).

Ante esta perspectiva, la modernización educativa en México se planteó en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional, fundamentándose en el Programa para la Modernización Educativa que a la letra dice:

“Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo

serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica”(PME, 89-94: 15).

La labor proyectada tendría sus bemoles ya que México se lanza más por necesidad que por voluntad a la integración económica, pues después de promover la autarquía industrial con la defensa y el proteccionismo como la única estrategia de desarrollo, ahora en solo una década, los cambios de la economía y por ende del sistema educativo han dado un viraje total. La magna obra de los gobiernos posrevolucionarios lo fue la escuela pública, a la que se le asignó la difícil tarea de formar, homogenizar y legitimar el fortalecimiento del grupo hegemónico emanado de la Revolución, y cuyo resultado fue notablemente eficaz; sin embargo, la tarea de formar los nuevos cuadros técnicos se inclinó casi exclusivamente para satisfacer las necesidades del Estado, como único promotor del desarrollo económico, lo que ha llevado a ésta, a la pérdida progresiva y gradual del espacio privilegiado que tuvo y por tanto, a la necesidad de una transformación inminente que se adecue a las exigencias planteadas en los últimos dos lustros: ***“Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado...”(Ibid:5)***

La tradición y su historia se han perdido en el proyecto de la modernización, ahora, la lógica consiste en penetrar sin obstáculos las barreras del pasado, con el propósito de resistir los tiempos históricos e imponer la universalidad estandarizada. Las razones del conocimiento y de la técnica buscan la expresión prioritaria: elevar la productividad e incrementar el consumo reclamando el derecho a un espacio privilegiado en el presente y el futuro sin contemplar el pasado. ***(Vid. Supra Capítulo 2.1)***

El proyecto educativo queda totalmente subordinado a las necesidades económicas de la modernización, pues el vínculo con la vida productiva es prioritario: ***“El aumento de la economía reclamara,(...)relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos”.***(Ibid:12)

Hacer del derecho a la educación primaria universal una realidad, se convirtió en una actividad truncada por la crisis estructural vivida en la década anterior. Los propósitos planteados en la “Revolución Educativa” de Miguel de la Madrid se quedaron solo en eso, buenos propósitos, ya que el presupuesto para ese periodo disminuyó sensiblemente de “... 3.9 % del

PIB en 1982 a 2.6% en 1987, al mismo tiempo que se afectaban las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente por la caída del nivel de vida de los maestros, quienes de mediados de la década pasada a principios de los noventa vieron disminuidos sus salarios en 35 %”(Valenzuela, 1993:117)⁸.

Para 1990, con la Declaración Mundial de Educación para Todos signada en Jomtien, Tailandia por 150 países se inicia el revire de esta situación en México ya que —como lo señala Elsie Rockwell—:

“...uno de los argumentos mas fuertes en Jomtien, fue estrictamente económico: los estudios del Banco Mundial mostraban que la inversión en educación básica es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo mas efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad. En este sentido, la prioridad dada a la educación básica fue coherente con la política económica del sexenio”.(Rockwell, 1994:17)

El incremento de los recursos asignados a la educación en los últimos cuatro años es evidente y vemos como México se apego a la declaración Mundial firmada por éste, registrando un aumento del presupuesto federal **“...del 5.9% en 1988 a 15.6 % en 1991...” (IBID:1994)**. Asimismo **“...el incremento salarial al magisterio nacional, que paso de 1.4 a 3.23 salarios minimos mensuales(para la plaza inicial) y las partidas asignadas a la carrera magisterial”.**(De Ibarrola,1994: 20). Es así como los lineamientos propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional para la Modernización Educativa se van concretizando con altibajos, pero con un fin concreto: el dar prioridad a la reforma de la educación básica y a la relación de ésta con las transformaciones socioeconómicas del presente sexenio. Este modelo, por un lado, enfatiza lo inconcluso del sexenio anterior: **“...avanzar hacia una mayor descentralización y coordinación en la asignación de presupuesto, con la participación de los gobiernos estatales...” (PND:62)** y **“Para descentralizar la educación y redistribuir la función educativa será necesario transferir los servicios a los gobiernos estatales, conservando el gobierno federal sus atribuciones rectoras respecto a los contenidos de los**

⁸ El presupuesto destinado para la educación no es el unico que sufre esta baja sensible sino que es producto de la crisis estructural de la década de los 80,s aunado a la implemtación del modelo economico implementado por Miguel de la Madrid que llevo a una baja importante del Gasto Publico destinado al Bienestar Social en Mexico. Para mayor información vease Guillermo Farfan 1987.

planes y programas de estudio, así como sus funciones de evaluación, revalidación y reconocimiento de estudio". (Ibid:104).

En los primeros tres años del sexenio, el cambio educativo se convierte en negociación política con el principal interlocutor político —El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación—, que fortalecido y apegado al proyecto modernizador — después de la caída de Carlos Jonjitud—, promueve los cambios con sus agremiados y a partir de la salida de Manuel Bartlett de la Secretaría de Educación Pública y la llegada de Ernesto Zedillo, se impulsa de una manera más dinámica la universalización de la educación primaria y la descentralización educativa. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, es el acontecimiento más impactante de la presente administración, ya que con él se daría respuesta operativa a los planteamientos iniciales de la Política Educativa del presente sexenio; en él se señala que:

"...el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha, convenios para concretar sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos..."(ANMEB, 1992:8)

La federalización implicará la entrega de la administración de los niveles educativos sin menoscabo para el gobierno federal de la dirección ideológica y de la definición unificada de un sistema que seguirá siendo nacional. Sin embargo, habría que plantearse el siguiente cuestionamiento; ¿la política de descentralización educativa es consecuencia de un legítimo anhelo por incrementar la adaptación de los contenidos educativos a las necesidades locales y regionales? o ¿representa solo una medida pragmática para reducir el gasto público federal en el sector educativo?. Lo cierto es el giro que experimenta la política social en este sexenio que consiste en:

"... encauzar las demandas —y su satisfacción— hacia los gobiernos estatales, propósitos particularmente impulsados en materia de salud y educación, aunque con resultados bastante escasos" (Canto, Manuel. 1990: 152-153)

Por otro lado, el Acuerdo Nacional reafirma la necesidad de realizar una reforma curricular "**profunda**" en la educación básica con la "**...renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994**" (ANMEB, 1992:14) y con la instrumentación del "Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos" encaminado a **fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral; así como apuntalar el aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas** (subrayado nuestro) con las implicaciones económico-políticas implícitas y explícitas sustentadas en el PND y el PME confirmándose con la afirmación que aparece en el mismo documento: "**... los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran**"⁹. (IBID: 16) (Subrayado nuestro)

Finalmente, la modificación al Artículo Tercero Constitucional aparecida en el Diario Oficial del 5 de marzo de 1993 y el Decreto de la Ley General de Educación aparecido en el Diario Oficial del 13 de julio del mismo año —que abroga la Ley Federal de Educación de 1973 aprobada en el sexenio de Luis Echeverría—, se orientan a legitimar la Reforma Educativa implementada en la presente administración con el propósito fundamental de normar administrativamente el tránsito hacia la descentralización educativa.

Para hablar de una verdadera descentralización como lo marca Julio Moguel tendría que desarrollarse una estrategia de largo aliento.

"...—que incluyera una nueva reforma al artículo 115 constitucional—que acabara con la extrema concentración actual del manejo y uso de los recursos públicos: el dato relevante, es que en México los gobiernos locales (gobiernos estatales y ayuntamientos) solo participan con un 20 por ciento de tales recursos, mientras que en "países industrializados federados" se llevan entre el 45 y el 65 por ciento" (Moguel, Julio. 1992: 45-46)

⁹ Aunque los "propósitos que se procuran" no se aclaran en el Acuerdo Nacional, para nosotros ha quedado claro lo que se persigue señalándolo al inicio de este apartado.

3.2.1) MODERNIZACION DE LA EDUCACION INDIGENA

La modernización invade las poblaciones marginadas e inundadas de pobreza y desnutrición; también ellas, tienen derecho a la **"grandeza"** prometida para encontrar juntos el camino del desarrollo y el crecimiento económico, social, político y cultural. Sería injusto que no fuera considerado el 50.4% de la población que vive en la pobreza y el 41.4% de estos en la extrema pobreza (VID SUPRA Apartado anterior).

"Gracias a Solidaridad, un millón 440 mil niños se preparan mejor en nuevos espacios educativos, se han rehabilitado mas de 50 mil escuelas beneficiando a mas de 8 millones de educandos..." (Gonzalez, Enrique 1992:4).

La perspectiva anterior —aunque irónicamente—, muestra el interés que el discurso oficial manifiesta por los grupos más desprotegidos y que de manera oficial —sin ironía—, reconoce su problemática y las posibles estrategias para superarla. ***"En ningún momento hemos perdido de vista el destino final de nuestras acciones y esfuerzos: la calidad de vida de nuestros compatriotas, especialmente de aquellos entre nosotros que viven el intolerable estado de la miseria. Por eso, hemos llevado a cabo programas inmediatos para resolver, con pequeñas obras, grandes angustias en muchas comunidades del país, particularmente las indígenas". (PND,89-94:xiv)***

Con base en este contexto, la modernización educativa aborda la modernización de la educación indígena, cuyo propósito principal permite contemplar que ***"...será una educación de calidad que compense los efectos de las desigualdades sociales, que restituya a los indígenas las oportunidades para una vida mejor ..."*** (PMEI, 90-94:29). Este punto, permite cuestionarnos si verdaderamente existe una relación entre la política educativa y las transformaciones económicas implementadas en la presente administración, a lo que nos permitimos considerar lo dicho por María de Ibarrola ***"...no considero que haya especial congruencia entre las modificaciones socioeconómicas y la modernización educativa. Mas bien (...) se pretende que la reforma educativa sustituya la equidad, que no se garantiza en los otros cambios económicos y políticos del país". (Ibarrola, María de. 1994:17).***

Desde el inicio de la presente administración, se inician las primeras acciones para modificar la normatividad que orientaba la vida jurídica y cultural de los pueblos indios,

con la conformación de la Comisión de Justicia para los Pueblos Indígenas y la ausencia de una representación autentica de los líderes indígenas, y cuyo propósito consistiría en la revisión y en su caso la modificación del Artículo Cuarto Constitucional sobre el carácter pluricultural de México.

En 1992 se reforma el Artículo Cuarto Constitucional **"...al adicionarse un primer párrafo que dice: La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado"**. (Pimentel, Patricia 1994:52). Hecho relevante que por primera vez en la historia de México, se busque el reconocimiento constitucional de los pueblos indios y la composición pluricultural del país, sin embargo, contradictorio a la vez porque como lo veremos mas adelante, las acciones y otros ordenamientos legales encubren este derecho.¹⁰

Por otra parte, el primer Plan Sectorial presentado en este sexenio, fue el de la Modernización Educativa cuyos lineamientos determinarían los parámetros a seguir de la Política Educativa. En 1990 aparece el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (PMEI) y el Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994 (PNDPI), y con ellos, el futuro de la Educación Indígena cuyo sustento sería el Artículo Tercero Constitucional, aquella propuesta de modificación del Artículo Cuarto Constitucional y la Ley Federal de Educación aprobada en el sexenio de Luis Echeverría (1973).

El PMEI presenta con cinco apartados: Diagnóstico, Imagen Objetivo, Objetivos Generales, Estrategias y, Líneas; de ellos, se reconocen las carencias y limitaciones en las que se encuentra la Educación Indígena, así como los propósitos y lineamientos a seguir para lograr **"incorporar"** la educación para los indígenas en el contexto de la Educación Nacional. Como lo hemos destacado en el apartado anterior. La Modernización Educativa presenta tres vertientes en torno a los cuales tiene que girar todo Subsistema Educativo y el de la Educación Indígena no es la excepción: El vinculo proceso educativo y sistema productivo; Reestructuración de los servicios educativos y, Descentralización Educativa. Por ello el PMEI plantea en sus objetivos generales:

- "Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico del país a través de acciones relacionadas con el sistema productivo.

¹⁰ Héctor Díaz-Polanco (1992:164-170) uno de los principales representantes académicos estudiosos de la problemática india manifiesta --desde el surgimiento de la primer propuesta de modificación-- sus limitantes y por tanto sus contradicciones

- Reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena, conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y al proceso de modernización del sistema educativo nacional.

- Apoyar el proceso de descentralización educativa, con base en criterios específicos para cada caso, dentro de un marco de responsabilidad y con apego a la normatividad establecida por la Dirección General de Educación Indígena" (PMEI, 90-94:31)

Como trataremos de mostrar, los propósitos, estrategias y metas planteados para promover la equidad y la calidad de la educación en el ámbito indígena muestran un gran distanciamiento entre las acciones implementadas y el discurso oficial:

La población atendida por el subsistema de educación indígena de 5 a 14 años representa en 1990, el 53% de la demanda potencial, ésto es, que de 1 441 000 niños registrados en el último censo de población sólo son atendidos 777 000; lo que representa un 14.7% de atención con respecto a la población total. (Gráfica 9)

En cuanto a la infraestructura creada desde 1970 para la atención educativa tenemos que en el nivel de primaria la relación de maestros por escuela solamente se ha incrementado en uno; mientras en 1970 los maestros por escuela eran 2, para 1980 y 1990 las escuelas cuentan solamente con 3 maestros en promedio, manteniéndose este promedio en la última década. Esto resulta incongruente en la medida que vemos como la matrícula se incrementa, pues mientras en 1970, se atendían 61 alumnos por escuela, en 1980, se atienden a 80 y en 1990 a 85. (Gráfica 10)

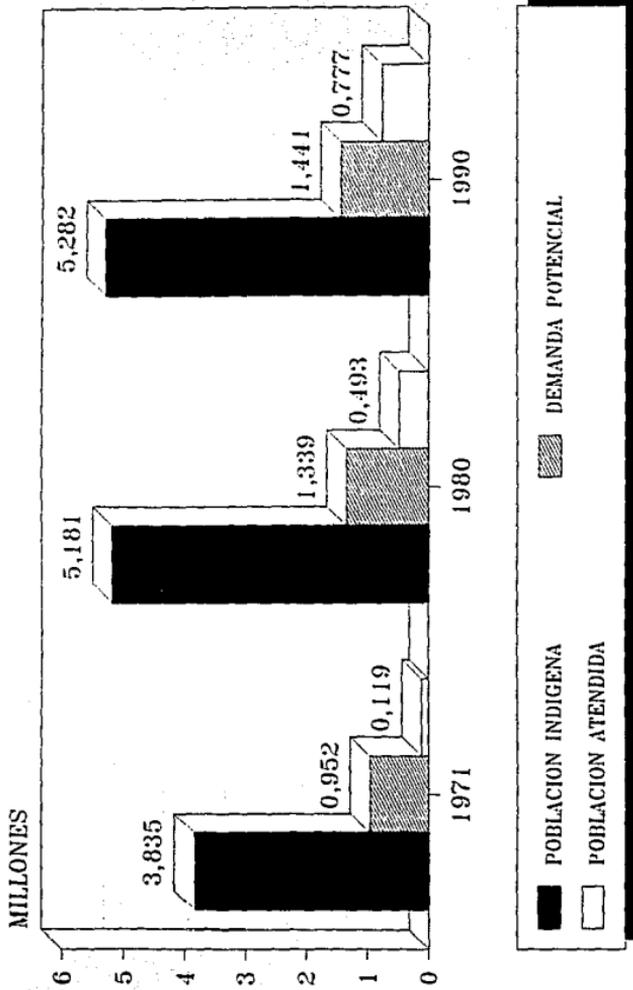
Con respecto al servicio de preescolar la situación no es diferente ya que la relación de maestros por escuela entre 1980 y 1990 ha sido de uno, mientras que la proporción de alumnos atendidos por escuela se ha incrementado de 28 en 1980 a 35 en 1990. Como vemos la infraestructura se mantiene porcentualmente, mientras la matrícula tiene un crecimiento importante en los últimos diez años. (Gráfica 11)

Resulta interesante conocer las características que presentan las escuelas de educación primaria en los últimos cinco años, para valorar el avance que se tiene en la atención a las comunidades indígenas y determinar el vínculo entre el discurso oficial y las condiciones prácticas: Tenemos que hacer notar que el Subsistema de Educación Indígena en el nivel de primaria cuenta con tres tipos de escuelas que se diferencian entre sí por su propia organización: "i) **Las Escuelas Unitarias "Son aquellas que cuentan con un maestro con uno o mas grupos y que pueden o no cubrir los seis grados".** ii) **Escuelas Incompletas "Son aquellas entidades educativas que cuentan con mas de un maestro que atienden uno o varios grupos pero que no**

cubren los seis grados" y III) Escuelas Completas "Son aquellas escuelas que cuentan con los seis grados y un maestro por cada grado". (DGEI, 1991:126)

En 1988, las escuelas unitarias representaban el 33.6%, las incompletas el 29.2% y las completas el 37%. Para 1992, las escuelas unitarias registran el 28.6% ,las incompletas el 23.8% y la escuelas completas el 47.5. Como podemos observar la tendencia de crecimiento de las escuelas completas es positiva, sin embargo, todavía el 52.5% del total de las escuelas carece de las condiciones mínimas para atender las necesidades educativas de las comunidades indias.(Gráfica 12).

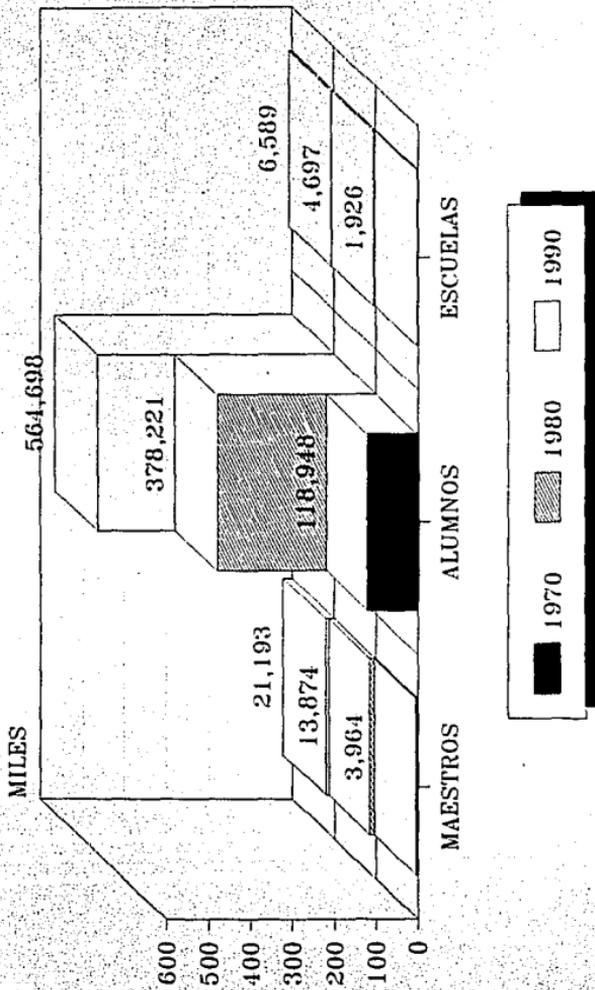
POBLACION INDIGENA, DEMANDA POTENCIAL Y POBLACION ATENDIDA 1971-1990



FUENTE: PARA 1971 Y 1980 FELIPE BONILLA
1990: DGEI OP. CIT.

Gráfica 9

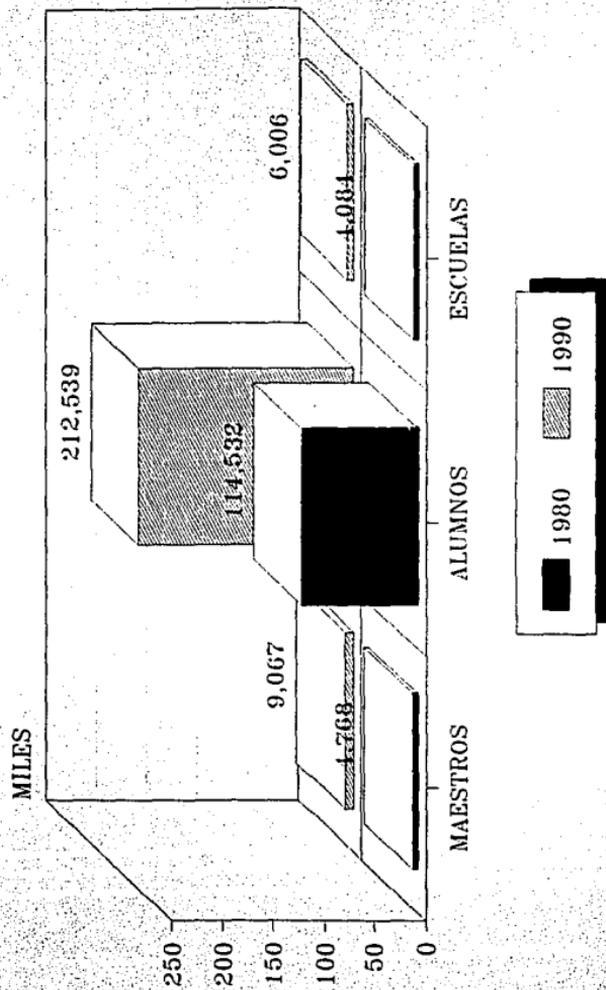
PRIMARIA INDIGENA DESARROLLO HISTORICO 1970-1990



FUENTE: 1970 Y 1980 FELIPE BONILLA, 1983
1990: DGEI, 1990

Grafica 10

PREESCOLAR INDIGENA DESARROLLO HISTORICO 1980-1990

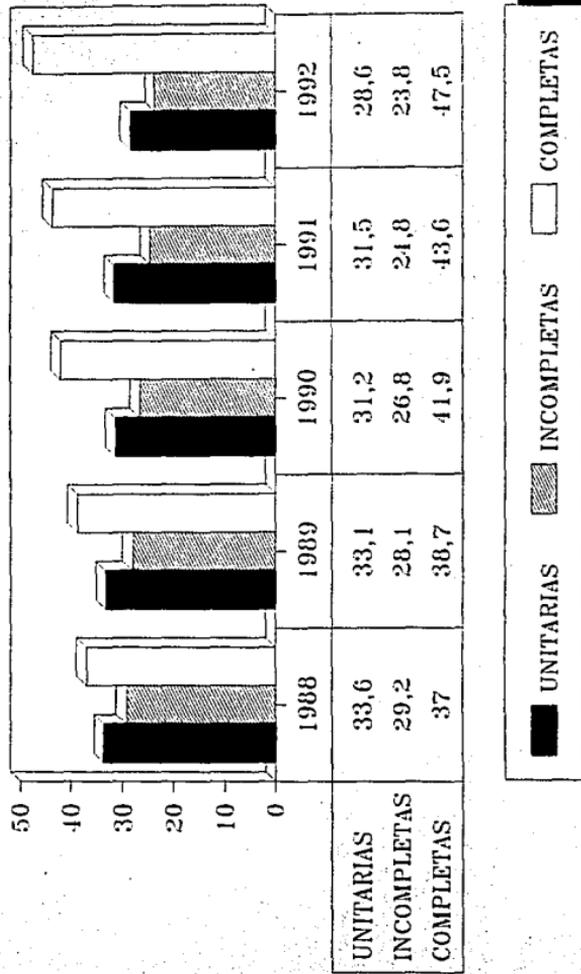


FUENTE: 1980: FELIPE BONILLA, 1983
1990: DGEI, 1990

Grafica 11

PRIMARIA INDIGENA

TIPO ESCUELAS 1988-1992



FUENTE: PRONTUARIOS DE EDUCACION INDIGENA
1988-1992 DGEI.

Gráfica 12

De acuerdo con Olac Fuentes *"...Para incorporar a este sector, no es suficiente la simple extensión de la escuela: se requiere de modalidades y estrategias específicas y de una inversión por persona atendida que tiende a ser mas alta que la requerida por los servicios "normales". La estrategia mas elemental, consistente en la complementación de las escuelas primarias que no ofrecen los seis grados y que por tanto inducen al abandono escolar, se fue desarrollando de una manera mas lenta, de manera tal que al terminar la década, una de cinco escuelas no contaba con seis grados, en tanto las atendidas por un solo maestro representaban el 21 por ciento del total". (Fuentes, Olac. 1992:79-80¹¹)*

"Se afirma que el 45 por ciento de los alumnos que ingresan a la educación primaria no la concluye en seis años, y en zonas rurales e indígenas este índice rebasa el 80 por ciento" (Safa y Nivon:1992:52-53). En las últimas cinco generaciones egresadas de la Primaria Bilingüe-Bicultural la eficiencia registrada es: de 1981 a 1987 es del 22.1 y la de 1985 a 1991 es de 24.5. Como vemos, se ha incrementado en un lapso de diez años solo en un 2.4% o sea que de cada 100 niños que ingresan al Subsistema, solo 24 egresan seis años después. (Gráfica 13).

"En resumen, el alumno deserta del sistema bilingüe-bicultural; primero porque la escuela no le cubre todas sus necesidades de educación y segundo, el alumno en muchas ocasiones le es imposible asistir a otra escuela de organización completa, debido a la lejanía en que éstas se encuentran" (Bello, Juan, 1985:171)

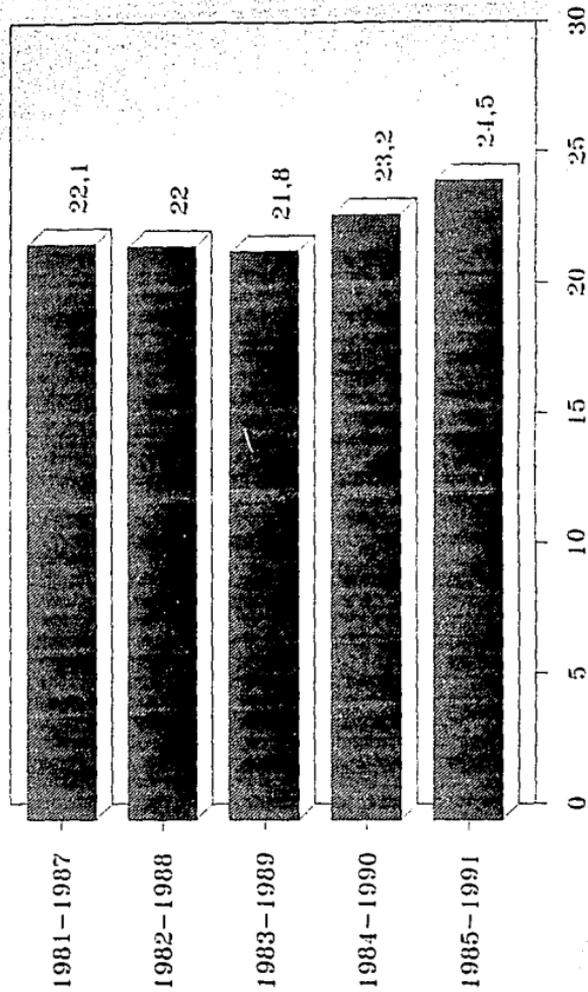
Una de las medidas implementadas para apoyar el servicio educativo para la población indígena, es la creación de albergues escolares que tienen sus orígenes en las escuelas de concentración destinadas para niños que no podían regresar a sus comunidades el mismo día; éstas escuelas llamadas albergues, *"...se implementan como un plan experimental en la zona tarahumara en el año de 1971. Para 1972 se aprueban estos y se crean 111 nuevos con un promedio de atención de 50 niños en cada uno". (DGEI, 1990).*

En marzo de 1994, la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, reporta 1062 albergues (se considera la información de Sinaloa de 1991 ya que para este informe no reporto) con una atención de 55860 escolares entre 6 y 14 años. (DGEI, 1994).

"En 1992 —El INI y la SEP— reportaron el funcionamiento de 1143 albergues..., en 1991...1154 con una población superior a 60 mil escolares" (Pimentel, Patricia, 1994:54). Esto significa de 1991 a marzo de 1994 los albergues que han disminuido

¹¹ Los datos proporcionados por Olac Fuentes —según hace referencia— fueron tomados del Segundo Informe de Gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

PRIMARIA INDIGENA EFICIENCIA TERMINAL



FUENTE: PRONTUARIOS DE ESTADISTICA
1987-1991 DGEI.

Grafica 13

son 92 y la población atendida en por lo menos 3440. Asimismo, **"...en 451 albergues de 18 entidades federativas se encontró en la mayoría de la población infantil desnutrición crónica. Fue notorio que las condiciones para hacer habitables los centros no eran las mejores: falta de servicios adecuados y de calidad"** (Idem). **ESTO, ES LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.**

La desigualdad educativa se hace evidente en estas regiones —como lo hemos enfatizado— con el registro de la media nacional de la eficiencia terminal (55.3%) y la eficiencia terminal de la educación indígena (24.5). Pero si lo llevamos al plano regional el abismo se incrementa de una manera extrema, cuyo rezago educativo **"...sólo podría ser reducido significativamente mediante una estrategia específica de diversificación y complementación de servicios y un programa de inversiones extraordinario"**. (Fuentes, Olac, 1992:80).

Con la Firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica las acciones implementadas en el sector **se tornan más puntuales buscando dar cumplimiento a lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Para la Modernización Educativa en lo que respecta a la Educación Indígena, y con ello, intensificar la política avasalladora del estado sin avalar su discurso sobre la pluralidad:**

En 1990, se inicia la planeación para poner en marcha un programa compensatorio con apoyo financiero del Banco Mundial (la deuda nacional se incrementa) que en una primera etapa atendería a los cuatro estados mas pobres del país: Hidalgo, Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

El Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en su componente 2 dirigido a la Educación Indígena bajo el Proyecto "Elaboración, impresión y aplicación de libros de 1o a 4o grado para la educación primaria-bilingüe" tiene como objetivo: **"Elevar la calidad de la Educación Indígena en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo a través de la aplicación de la tecnología moderna de computación en las tareas de enseñanza, utilización y desarrollo de las lenguas indígenas de los educandos, para la producción, impresión y aplicación pedagógica de materiales escritos en lengua étnica."** (DGI, 1993).

Las metas programadas consideran la elaboración e impresión de libros del maestro (6500), del alumnos (158 000) y uno de lecturas (158 000); todos ellos en Tzeltal, Tzotzil, Nahuatl, Tlapaneco, Otomi, Mixteco y Zapoteco para los dos primeros grados con **"el enfoque nacional y los libros elaborados por la DGEI"** (IDEM). Para finales de 1993, únicamente se habían definido los contenidos de los libros del alumno de 1o y 2o grados así como del libro de lecturas. Por otro lado, se determinaron los criterios de distribución y se definieron (modificaron) las

cantidades a imprimir.(110 200) libros del niño;(110 200 libros de lecturas y (7 900) libros del maestro.(Idem)

Otro de los proyectos del PARE componente 5 dirigido para la Educación Indígena es: "Actualización de docentes del nivel primaria" el cual tiene como objetivo: "Impartir a los maestros de educación Primaria en el medio indígena, así como al personal directivo, técnico y de supervisión de Chiapas, Hidalgo, Guerrero y Oaxaca un programa de actualización adecuado a sus necesidades y con los apoyos requeridos que contribuya a elevar la calidad del servicio que ofrece" (IDEM).

Las metas programadas consistieron en elaborar y reproducir 14 804 antologías e impartir un curso de capacitación dirigido a 14 016 docentes. Para finales de 1993, se reporto la impresión de 17 300 ejemplares de las antologías y la impartición del curso de capacitación en el que asistieron 13 965 docentes de los cuatro estados enlistados. Cabe aclarar que la temática abordada en la antología se refiere al **Bilingüismo** en la Práctica Docente Indígena

"El desarrollo de estrategias para elevar la calidad de la educación indígena: Enseñanza del español como segundo idioma" es otro de los proyectos inscritos en el PARE cuyo objetivo señala: "Diseñar estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua" (IDEM).

Las metas alcanzadas en este proyecto para 1993, se refirió a la actualización de cuatro documentos y la evaluación de tres documentos así como la capacitación de 15 218 maestros referidos para la enseñanza del español como segunda lengua.

Finalmente, el proyecto "Desarrollo de estrategias para elevar la calidad de la educación indígena de alfabetización de la lengua indígena" cuyo objetivo plantea: "Desarrollar estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas", tuvo como resultado final la elaboración de un documento orientado al propósito del proyecto con la realización de ocho trabajos de campo y cuatro actividades que apoyaron la realización del documento.

Se tiene contemplado que este programa "...desde el ciclo escolar 1994-1995 se extenderá a otras diez entidades (Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica(PAREB)". (Schelkes, Silvia. 1994:8)

Por otra parte, el artículo 7o en su fracción IV de la Ley General de Educación aparecida en el Diario Oficial del 13 de julio de 1993 y que a la letra dice: "**Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español—, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas**". viene a negar el artículo 5o de la Ley Federal de Educación del 29 de noviembre de 1973 (la cual es abrogada con la aparición de la Ley General) en su fracción III que señala como finalidad "**...alcanzar un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas**".

Con el reconocimiento jurídico del Español como Lengua Nacional se signa el fin de un educación bilingüe porque "**...La forma en que esta redactado el**

artículo 7o no obliga al gobierno a proteger, promover y desarrollar las lenguas indígenas" (Pimentel, Patricia. 1994:55¹²)

La función asignada a la educación para indígenas de modernizar las comunidades mediante la transmisión de los valores de la cultura nacional dominante, la enseñanza del español como lengua nacional y la subordinación de los valores y costumbres de la cultura india en el contexto de la acción, plantea contribuir a la formulación y logro de una educación que satisfaga los intereses del "proyecto nacional", aprovechando las coyunturas institucionales y su ubicación de intermediario entre la sociedad dominante y las comunidades.

Estructurar el concepto sobre educación bilingüe-bicultural donde la biculturalidad se entiende como el manejo separado de la cultura indígena con respecto a la de los otros, y donde lo bilingüe se manifiesta por el dominio del español y la subordinación del idioma indígena como pieza de museo que será "protegida", requiere profundizar en dicho concepto, pues la cultura india debe ser la columna vertebral a la que se debe ir agregando los conocimientos universales requeridos en una formación integral

"Desde la perspectiva de la "revalorización" cultural, se tienen la impresión de que se ve la etnocultura a través de la óptica de los valores de la cultura de adaptación, ya que "revalorización" se entiende como registro y rescate de "las tradiciones culturales positivas", y no como toma de conciencia de las condiciones objetivas y de la realidad concreta étnica. Ignorar la vigencia de esa conciencia, implica soslayar la capacidad de las comunidades y su participación en la reafirmación y reconstrucción de su personalidad etnohistórica y etnocultural". (Velazco, José. 1985:31)

A los factores pedagógico-curriculares que impiden un funcionamiento adecuado de la escuela indígena, se agregan otros externos de orden cultural y socio-económico: ***"El hecho de que los niños constituyen una parte importante de la fuerza de trabajo en las labores que permiten a las familias indias sobrevivir; la alta tasa de mortalidad de los niños indígenas a causa de las enfermedades de la pobreza (enfermedades infecciosas, intestinales y respiratorias, etc.) en la que se registra en niños preescolares en un 12.8% frente a 4.8% a nivel nacional " ...¡casi 300 % mayor!. Tal porcentaje es incluso superior (14.1%) en los municipios con densidad indígena de 70% y mas"***

¹² El artículo cita precisamente este párrafo de "Los comentarios del Centro de Estudios Educativos a la iniciativa de Ley General, presentada a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión por el C. Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari el 14 de junio de 1993. (mimeo p.6)

(Pimentel, Patricia. 1994:53) e incluso de aquella población infantil que migra temporalmente a otros lugares como un elemento fundamental al que se añade también la falta de una formación adecuada del personal docente y que ***"...los procesos de enseñanza estén basados en la castellanización sin considerar la lengua materna, y esta, no sólo se excluye del programa escolar, sino que se prohíbe, hablarla, violando así el derecho a la identidad cultural de los niños, no obstante la política bilingüe-bicultural aplicada en el país"*** (Ibid:55).

"En términos generales, la educación formal se ha movido de manera contradictoria: por un lado una educación que es fundamentalmente "integradora" a la sociedad nacional, a través de la inculcación de normas y valores, y por el otro, una acción institucional que se pretende sea integral, en la medida en que supone también la transformación de las condiciones socioeconómicas de la región, pero que en la práctica aparece simplemente como una forma superficial de la modernización de actitudes. La combinación de los factores mencionados coloca a los educandos en situación de disponibilidad: han sido socializados en los valores nacionales, en gran medida urbanos, que no pueden concretarse en la comunidad a que pertenecen, lo cual los empuja a la migración de acuerdo con las tendencias estructurales ya presentes en la formación social mexicana" (Bertkold, Krotsch. 1979:7-8)

El fenómeno ha determinado la implantación de los esquemas educativos diseñados desde la cúspide, que no responden a condiciones reales, de orden social, cultural, económico y político de las comunidades indígenas y niegan los valores intrínsecos a las culturas de los grupos étnicos, así como a su capacidad creadora para su fortalecimiento y desarrollo.

3.2.2) DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACION INDIGENA

La política de austeridad implementada para los proyectos sociales por los cuadros tecnocráticos de los gobiernos latinoamericanos, en los últimos años están caracterizados por el constante recorte presupuestal y el marcado discurso funcionalista en respuesta a la recesión económica y a la crisis político social.

En México, la última política educativa esta fundamentada en torno al discurso técnico-administrativo del costo beneficio. Esto es, los modelos curriculares giran en torno a la mecanización, el control y la medición, pues ello promoverá el aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas.

Los problemas político-sociales son vistos ahora como problemas técnico-administrativos, por lo tanto, tendrán respuestas técnico-administrativas con tintes político-sociales. El retro incesante de los recursos para la educación y la redefinición del curriculum en los términos pragmáticos e instrumentales venidos a menos son los puntos que han caracterizado la modernización educativa implementada por el gobierno salinista. Esta, usa tales lineamientos técnico-administrativos vinculados a la economía para vincular y legitimar la pedagogía conservadora implementada para acallar la critica.

En las escuelas de educación indígena, creemos, que no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no solo en los propósitos declarados o en las razones de ser de la escuela y de los maestros, encontraremos respuesta a la problemática socio cultural y educativa de los pueblos indios; sino habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones familiares, comunitarias y fundamentalmente las experiencias que caracterizan la vida escolar. Habría que vincular para tal fin aquello que se ha dado por llamar la ideología de las escuelas y la ideología en las escuelas. En la primera se establecen los porque?, para que?, con que? etc. y en la segunda las actitudes, disposiciones, relaciones, cultura informal y sobre todo lo cotidiano de la escuela.

Los aspectos considerados por la modernización de la educación indígena nos llevan a poner atención especial en el énfasis que se le da a la "transmisión cultural, a las funciones sociales y la adquisición del valor "alrededor de los principios de "consenso, cohesión y estabilidad". Las normas sociales y las creencias morales transmitidas por los espacios institucionales encargadas de los procesos de socialización, tendrán un peso determinante para estructurar las

relaciones sociales en el aula. Por ello, resulta determinante considerar la escuela como un conjunto de practicas sociales, con vínculos permanentes e indivisibles con las estructuras económicas políticas y sociales y como un espacio, que permite desarrollar practicas pedagógicas alternativas y que solo permitirá esto si se ve el espacio como un sitio donde se encuentran relaciones de dominio y de resistencia. La lengua oficial, las reglas escolares, la selección y presentación del conocimiento y sobre todo la exclusión del capital cultural de los grupos subalternos son parte de la interpretación técnico-administrativa de la modernización educativa indígena. **(Cfr. Giroux, 1992)**

La despolitización que aparece en el discurso oficial, desestimando la resistencia y la crítica de la sociedad civil con argumentos técnico-administrativos, presenta a la escuela como un producto de la sociedad que beneficia aquellos que asisten a ella, teniendo acceso a su cultura, su conocimiento y sus practicas sociales; limita, obstruye y reprime a esos estudiantes que experimentan el diario dolor de la humillación e impotencia porque sus propias experiencias vividas e historias sedimentadas están en contraste con la cultura dominante de la escuela.

La educación indígena, por ser parte del sistema educativo oficial, reconoce las mismas modalidades de dicho sistema: formal, no formal e informal. La educación formal encuentra su mejor y mayor expresión en la aceptación de los cánones científicos y morales reconocidos como tales por la sociedad nacional. Por ser "formal", se le atribuye el tener "forma" en oposición a lo "no-formal", y especialmente a la "informal" que no tendrá ninguna, —al menos etimológicamente—, por lo que sus contenidos deben ser consistentes, pues no solo "contienen" conocimientos, sino que además se encuentran estructurados con otros.

En la educación formal no se busca relacionar teoría y practica al nivel escolar, pues prepara solo para "saber decir", no para saber hacer, ni mucho menos para saber actuar. Ideológicamente, cumple la función de autoperpetuarse, convenciendo a los sujetos sobre su propio valor, marginado las más de las veces de toda utilidad practica. Su valor parece radicar en si misma, en parte, por el enorme poder de certificación que posee. Sus logros parecen extraordinarios, ya que logra convencer de la culpa de su fracaso a sus marginados y desertores. Su fracaso deviene en éxito al lograr convencer a todos de sus logros personales.

Por su misma formalidad, sinónimo de rigidez e inadecuación, oculta lo que es el mismo proceso educativo, al convertirlo en algo valioso en si mismo, independientemente de la relación e integración que tenga con la realidad. Desconoce las contingencias cotidianas de sus actores, cubriéndolo todo bajo la acepción curricular que valoriza la forma que en este caso significa apariencia, simulacro de la realidad, como sucede al estudiar a México en su pluriculturalidad y

multilingüismo, carente de expresión vital y propia, como si estas culturas y lenguas fueran piezas disecadas de museo.

Por su parte, la educación no formal, supletoria de la formal, prepara para "saber hacer". Gracias a ella se capacita mano de obra semicalificada que algunas áreas del sistema productivo requieren. Sus alumnos son los mismos que ayer fueron marginados del sistema formal. Por sus propias características, es más flexible y menos rígida que la formal. Debe "adecuarse" mejor a las exigencias laborales de sus alumnos, por lo que sus métodos y estrategias de enseñanza muestran mucha creatividad. Sin embargo, por diversas razones, esta modalidad se "formaliza" cada día mas, llegando incluso, en algunos casos a ser muy difícil encontrar diferencias sustantivas entre ambas.

Lentamente va perdiendo su rol de modalidad "alternativa" frente a la educación formal, ideológicamente, desempeña un rol de ocultamiento de la realidad. Dirigida solo a capacitar técnicamente, niega todo cuestionamiento por irrelevante. La realidad queda diluida en la pretendida neutralidad de que lo técnico es solo instrumental. Esto sucede tanto en acciones de alfabetización o en la formación de técnicos torneros o pecuarios, como cuando el maestro supone que una técnica de evaluación le permite desconocer la dialéctica del proceso educativo.

Muchos programas dirigidos a las poblaciones indígenas solo han considerado la parte lingüística, sin tener presente aquella cultural. De igual manera, el interés por los aspectos culturales muchas veces no ha superado el nivel puramente etnográfico. El excesivo relativismo no hace tomar en cuenta la necesidad para los grupos étnicos, de dominar el universo cultural nacional; al mismo tiempo, el conocimiento solo superficial de las culturas involucradas, ha hecho fracasar programas que hubieran podido tener mejores resultados.

Es indispensable conocer atentamente la cultura con la que se trabaja, de lo contrario, de nada nos sirve seguir reiterando el respeto de los valores autóctonos y la adaptación del curriculum al medio socio-cultural. Pero, por muchos años y en varias experiencias, éste ha significado una traducción mecánica de los contenidos de una lengua a la otra. Aunque el modo como se trataba el problema nos pueda parecer muy simple, tampoco tenía resultados, puesto que muchas veces era evidente la dificultad de trasladar conceptos pertenecientes a dos universos culturales distintos.

Al mismo tiempo, este tipo de bilingüismo ignora por completo tanto los avances de la lingüística, como los aportes de aquellas disciplinas que nacieron

como respuestas a los vacíos dejados por la lingüística tradicional: relación entre lengua y sociedad; lengua y cultura, lengua y categorías de pensamiento.

La relación lengua y aprendizaje es fundamental ya que nosotros solo pensamos por medio del lenguaje. Por lo tanto, no nos podemos sustraer a sus potencialidades y limitaciones. Cuando a un indígena se le enseña que no debe pensar en su lengua materna porque no sirve, porque es apenas un "dialeto", porque en fin, "no es lengua", se van provocando en el consecuencias muy perjudiciales.

Recordemos la forma en que se procede en la escuela, donde muchos maestros refuerzan el aprendizaje a través del castigo físico, psicológico o moral. Por mucho tiempo ha estado vigente el principio de que "la letra a sangre entra", a pesar de los intentos por desterrar dicha práctica. Esta modalidad ha sido buena para algunos pocos y muy dañina para muchos. Otra ha sido la continua repetición hasta que se haya aprendido, o mejor dicho, hasta que el alumno pueda dar razón de ello en alguna evaluación.

Una variante diferente la constituye el ejemplo silencioso a través del cual se enseña al que observa, por lo tanto, el papel del curriculum oculto en la educación formal de la educación indígena es propiciar la aculturación paulatina de los indígenas, es decir, su infidelidad étnica. La práctica de la educación indígena nos lo enseña: se parte de la propia cultura de cada grupo étnico, cuando se hace, para después transitar hacia la cultura nacional y no volver más al origen.

"La castellanización opera por dos vías paralelas: un aprendizaje asistemático, no dirigido, que se produce por la necesidad del trabajo asalariado temporal, la migración hacia las ciudades y E.E.U.U. y los contactos con la estructura política estatal, que afecta principalmente al sector adulto de la población indígena. La segunda vía es la castellanización escolarizada e institucional, dentro de la cual se han perfilado dos tendencias fundamentales a lo largo de la historia de la educación indígena: la castellanización directa y la castellanización a través de la lengua materna (educación bilingüe y bicultural)". (Muñoz, Cruz. 1981:130)

Dentro de la conformación del modelo educativo indígena para la educación primaria en la Dirección General de Educación Indígena, el desarrollo curricular ha sido una tarea central y fundamental, al que tentativamente se ha buscado articular

con otros subprocesos como son la capacitación, la producción de materiales didácticos y la investigación educativa; ello ha permitido conceptualizar a este proceso no circunscrito a la elaboración de planes y programas de estudio, sino como proceso global que a su vez induce a otros que implican la definición de contenidos y metodologías, la capacitación, la administración y organización escolar la producción de materiales, la evaluación, entre otros.

Llegar a la concepción del desarrollo curricular como procesos global no ha sido sencillo, pues las distintas acciones gubernamentales en cuanto a la educación se han enfocado mucho más hacia la integración de los indígenas a la sociedad nacional, mediante planes y programas uniformes para el país y por tanto, ajenos a las particularidades del ámbito indígena. (Vid. DGEI, 1990)¹³

El método directo descarta la educación bilingüe por la supuesta inpracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas y, además, por el "hecho" de que los indígenas "quieren" aprender el español lo más rápidamente posible, para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional. Se propone empezar con la práctica oral del español y continuar posteriormente con la alfabetización.

Por otro lado, el método donde la lengua materna cumple un papel de "muleta", para imponer con más eficiencia y rapidez el castellano y los valores de la cultura nacional dominante, a pesar de los discursos públicos de las instituciones y funcionario estatales que afirman lo contrario; los maestros y las comunidades indígenas ven en la escuela el instrumento de expansión del español. Sin embargo, se impulsa el mito del bilingüismo para negar o neutralizar el conflicto de los portavoces de la política indigenista propagan, pero no practican el bilingüismo.

En el campo de la experiencia curricular para grupos culturalmente diferenciados, en el contexto latinoamericano, se distinguen tres modelos el modelo monolingüe y monocultural dominante, tendiente a la homogeneización; el que incorpora una segunda lengua como asignatura y algunos elementos centrales correspondiente a la cultura dominante y el que tiende a promover la coordinación entre la lengua y cultura propias y las de otro grupo. La educación bilingüe intercultural. La experiencia de la Educación Bilingüe Bicultural de México, se diferencia de las anteriores (Vid. Supra Cap. I), por estar respaldada por una política educativa del Estado, por constituir un subsistema de cobertura nacional con una infraestructura propia; por contar con una planta de personal especializado,

¹³ El documento aquí citado se refiere a un Diagnóstico de la Educación Indígena solicitado por las autoridades que ingresaban a la Dirección General de Educación Indígena en 1990 y en esta investigación participaron Carolina Tovar, Alvaro Lucero (qepd), Raymundo Andrade (qepd), Blanca Osorio, Juan Manuel Jiménez, Alina Meneses, Niceforo Aguilar, Higinio Ledezma, Guillermo Adame (qepd), Rocío Tinoco, Refugio Estrella, Ma. Elena Uribe, Carlos Fuentes, Ma. del Carmen Martínez y Juan Bello Domínguez. (Mecanograma)

el apoyo de las organizaciones indígenas y así como de materiales didácticos de uso exclusivo.

Las experiencias más recientes de implantación de programas en el medio indígena de México, comprenden la operación del subprograma castellanización iniciada en 1978 en el sexenio de José López Portillo y que consistió en lograr aprendizaje básicos del castellano, en niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, en detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas, para garantizar su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües. Como fruto de esta experiencia se transforma en el programa de Educación Preescolar Bilingüe y su implantación se da a partir de 1980. Este programa fue implantado a nivel nacional por promotores de educación preescolar, que contaron con material didáctico y escolar así como con mobiliario apropiados. Los encargados de aplicar esta propuesta recibieron capacitación y formación para implantarla. Tratase, sin embargo, en este caso de programas educativos que son una mera adecuación de los planes y programas del sistema educativo nacional.

Las propuestas curriculares que hasta ahora se han elaborado, como distintas tentativas de aproximación al modelo educativo indígena, han abarcado con distinto avance y éxito las etapas de planeación e implantación; sin embargo la continuidad dentro de cada propuesta ha dependido de la toma de decisiones a niveles superiores de la estructura de la Secretaría de Educación Pública.

En general, pueden distinguirse tres momentos significativos en el desarrollo de este proceso: La elaboración de la propuesta curricular específica, la elaboración de la propuesta curricular genérica y la elaboración de manuales para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural.

***“En 1985, se desarrollo la propuesta curricular específica con la participación de maestros indígenas y bajo la asesoría del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), dicha propuesta consistía en la elaboración de un plan y programas de estudio específicos para la educación básica de 10 años (es decir, incluía además a la educación preescolar y a la educación secundaria), partiendo de dos campos referenciales: la formación del sujeto histórico, del proyecto social indígena y el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, mediante ciertos recursos de articulación curricular como las líneas formativas, los campos conceptuales y los núcleos de trabajo.*”**

Esta propuesta solo pudo cubrir la etapa de planeación, pues la Subsecretaría de Educación Elemental estableció nuevas directrices para elaborar un currículo "genérico" para el medio indígena y rural. A finales del mismo año, con la colaboración de la Dirección Generales de Educación Primaria y Educación Física se iniciaron los trabajos de elaboración de la propuesta curricular genérica. Se retomaron, con algunos cambios, las líneas de articulación curricular y se establecieron como fuentes de contenidos el desarrollo del educando, los problemas nacionales y los avances de la ciencia, la tecnología y el arte. Se elaboraron programas por área, cuya integración de contenidos se propiciaba a través de las situaciones didácticas (hechos y acontecimientos significativos en la vida del niño y la comunidad). La metodología de esta propuesta requería la investigación permanente por parte de maestros, alumnos y miembros de la comunidad, para captar contenidos étnicos que pudieran articularse a los contenidos de los programas nacionales: producto de esta experiencia es el Manual para la capitación de contenidos étnicos, cuya metodología básica es la investigación participativa y que se elaboro en coordinación con el Departamento de Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Indígena.

La propuesta curricular genérica corrió con mejor suerte y pudo ser experimentada en cuatro regiones indígenas (mixe, nahua, totonaca y tlapaneca), lo que permitió, mediante un proceso de seguimiento y evaluación, retroalimentar la propuesta curricular. No obstante no se pudo trascender a la implantación pues nuevamente cambiaron las directivas de la Subsecretaría de Educación Elemental, modificando el curso del proceso" (Ibid)

¿DONDE SE REALIZO?

En comunidades que corresponden a regiones habitadas por 4 grupos étnicos:

MIXE: Cerro Pelón, Cerro de Guadalupe, Sto. Domingo y Tierra Blanca, pertenecientes a la Jefatura de Zona de Supervisión de Ayutla Mixes, Oaxaca.

NAHUAS: Nectepéc, Reyeshopán, Huapalecan, Tepetzintan, pertenecientes a la Jefatura de Zonas de Supervisión de Zacapoaxtla, Puebla.

TOTONACAS: Coahuiltan, Las Lomas, Arroyo Grande No. 2, El Volador y Ricardo Flores Magón, pertenecientes a la Jefatura de Zonas de Supervisión de Papantla Veracruz.

TLAPANECOS: Cacalotepec, Escalerilla Lagunas, Ayatonica, Huitztlazala, Huitzapula, pertenecientes a la Jefatura de Zonas de Supervisión de Tlacoapa, Guerrero. (DGEI, 1986)

¿QUE ES LA IMPLANTACION?

Es una etapa de trabajo en el diseño curricular, en la que los programas elaborados como propuesta se aplican y son "llevados a la práctica" para: Revisar su valor a través de sus contenidos, sugerencia de actividades y de evaluación.

Registrar la experiencia del maestro, las actividades del educando y la opinión de la comunidad, además de Investigar en la vida social, económica y cultural comunitaria, manifestaciones que sean posibles de convertir en contenidos de los programas.

¿COMO SE EFECTUA?

Mediante las siguientes acciones: Aplicación de programas. Asesoría constante a los maestros en campo por técnicos de oficinas centrales. De evaluación, seguimiento técnico-pedagógico y de impacto social. Captación de contenidos étnicos mediante una investigación participativa en la que intervienen comunidad, alumnos, maestros, y otras autoridades educativas.

Reuniones de intercambio de experiencias entre maestros.

Difusión de resultados y avances de la implantación.

Evaluación global de esta etapa.

¿QUIENES INTERVIENEN?

- Diferentes personas que tienen alguna responsabilidad en la educación indígena, y cuya colaboración es igualmente importante en momentos y acciones específicas.
- la comunidad, quien tiene presente las necesidades educativas, aporta contenidos y debe decidir los objetivos de la escuela.
- el alumno, quien por ser el sujeto de la educación, juega un papel central en la aplicación de los programas y en la investigación de contenidos de su cultura.
- el maestro, quien utiliza directamente los programas, y a través de su práctica crítica y participación en investigación de contenidos, los enriquece.
- el asesor de campo, quien apoya con asesoría directa al maestro en coordinación con los técnicos de oficina central.
- el director de la escuela, quien participa en acciones de animación, promoción y apoyo a la labor del maestro.
- el Supervisor, quien participa de la labor docente, evalúa y coordina la operación del trabajo.
- el Jefe de Zona de Supervisión, quien coordina la labor del Supervisor y sirve de enlace con autoridades educativas
- otras autoridades educativas, quienes centran su atención en el proceso de trabajo para instrumentar respuestas a los resultados. (DGEI, 1985)

En el segundo semestre de 1985 se llevó a cabo una de las acciones más importantes de la Educación Indígena en Latinoamérica y en México en forma particular; pues su trascendencia histórica y proyección teórica y práctica permitirán estructurar otras experiencias de igual valía con el compromiso de apoyar el proceso histórico de los pueblos indios.

Es interés de esta investigación darle la relevancia que merece, pues en el ámbito burocrático de la administración educativa se perdió por los constantes

cambios pragmáticos y eficientistas que caracterizaron la Política Educativa dirigida a los grupos indígenas. Ahora, pretendemos rescatarla para dejar constancia de una experiencia educativa valiosa, además de mostrar aquello que para algunos resultó imposible de realizar, o más bien, no tuvieron la voluntad política para llevar a cabo aún con sus limitantes e incongruencias.

Cuatro regiones indígenas fueron las seleccionadas para la implantación en forma experimental de una Propuesta Genérica dirigida a estos grupos: Nahuatl, Mixe, Totonaco y Tlapaneco.

Se realizaron reuniones de información con las comunidades y maestros acerca de la implantación de los programas, haciendo hincapié en los propósitos que se pretendían alcanzar con ésta y de la participación que se esperaba de ellos. Habría que destacar que uno de los puntos sobresalientes de esta propuesta fue la convocatoria que se le hizo a las comunidades y ***"la respuesta solidaria y responsable de sus habitantes"*** (DGEI, 1986)

La participación de las comunidades consistió en recordar y practicar contenidos étnicos (Danzas, Ceremonias, Religiosas, Tradiciones, Costumbres, Narraciones, Cuentos, Fábulas, etc.), así como con su aprobación, rechazo, consentimiento, oposición y dudas que serían captados por los maestros y por los instrumentos propuestos por la Dirección General de Educación Indígena en el Manual para Captar Contenidos Étnicos (VID. DGEI, 1985a).

El seguimiento de la implantación de la propuesta curricular genérica se llevo a cabo en cada una de las cuatro regiones indígenas antes mencionadas cuyas características generales de cada una de ellas era el siguiente:¹⁴

MIXE

Se localizan en el estado de Oaxaca y parte del estado de Veracruz presentando un importante grado de cohesión social y un asentamiento territorial definido. La implantación se llevo a cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Ayutla Mixe Oax.

NAHUATL

Se localiza en varios estados de la república destacando principalmente en la zona centro; es el grupo indígena mayoritario de los 56 que conforman el país y la

¹⁴ Es importante destacar que la información sistematizada en este apartado fue producto de las guías de campo utilizadas por el equipo técnico del Departamento de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Indígena responsable de la implantación inicial de la Propuesta Curricular de la Educación Indígena.

implantación se llevo a cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Zacapoaxtla, Pue.

TLAPANECO

Se localiza en el estado de Guerrero con un asentamiento geográfico definido y un registro de movilidad migratoria importante y la implantación se llevo a cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Tlacoapa Gro.

TOTONACO

Se localizan en el estado de Veracruz y la sierra norte del estado de Puebla aplicándose la propuesta en la Jefatura de zonas de supervisión de Papantla Veracruz.

La implantación se llevó a cabo en el preescolar, primero y segundo grado de primaria con la participación de 19 comunidades con un total de 38 escuelas, 89 maestros y 2657 alumnos como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 17
Cobertura de la Implantación Inicial de la Propuesta Curricular Indígena

GRUPO	ESCUELAS			MAESTROS			ALUMNOS			
	PREES	PRIM	TOT.	PREE S	PRIM	TOT.	PREE S	1°	2°	TOT
MIXE	5	5	10	5	13	18	131	194	165	490
NAHUATL	4	4	8	4	11	15	109	189	154	452
TOTONACO	5	5	10	12	17	29	391	350	276	1017
TLAPANECO	5	5	10	9	18	27	178	303	217	698
TOTAL	19	19	38	30	59	89	809	1036	832	2657

Fuente: DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA, SEP 1986.

Los resultados del seguimiento en las cuatro zonas es el siguiente:

MIXE

En la primera etapa se registro la incomprensión de los maestros acerca de la unidades programáticas y de sus deficiencias para aplicarlas. Estas se corrigieron en la segunda etapa. Aunque se señala el apoyo de directores de escuela y jefes de zona de supervisión, sobresalió el desconcierto y dudas como causas fundamentales de los obstáculos percibidos en la aplicación.

Se enfatizó por parte de los asesores de campo la falta de materiales para la lectoescritura del mixe y la investigación participativa para captar los contenidos étnicos.

En cuanto al personal no vinculado directamente con la aplicación de la propuesta cuya labor fue de difusión, se enfatizó sobre la desvinculación desinterés e indiferencia de éstos hacia la propuesta. En lo que se refiere al nivel organizativo de las unidades de implantación se registró una clara desvinculación ya que hasta la segunda etapa solo se habían realizado dos reuniones donde se carecía aun de las observaciones intergrupales.

En el aspecto técnico, se revela un porcentaje mínimo para la traducción del programa en lengua mixe ya que de 13 maestros solo 2 la habían realizado; de igual forma el registro de la experiencia docente, la observación de actividades extra escolares y el uso de materiales locales como apoyos didácticos solo fue llevado por unos cuantos.

Es importante destacar que en las primeras etapas se registro la aprobación comunitaria en la mayoría de los casos. La crisis política que afecto el sistema escolar de Oaxaca en los primeros meses de 1986 interrumpió el seguimiento de la propuesta en su tercera y cuarta fase.

NAHUATL

El registro de esta experiencia da cuenta del carácter gradual de apropiación del proyecto por parte de la comunidad escolar. El inicio de aplicación de los instrumentos revelo una incomprensión de los conceptos referidos a las partes que estructuran las primeras unidades y a los propósitos de la Educación Bilingüe Bicultural, situación que fue superada en la segunda fase al expresar en sus propias palabras el significado de los conceptos referidos antes.

En cuanto a las modificaciones de relación pedagógica se registra una opinión favorable aunque paulatina por parte de las unidades de implantación destacando:

- La promoción de la confianza y comprensión de los contenidos en los alumnos.
- Cambio en los hábitos lingüísticos de los maestros en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Una mayor iniciativa por partes de maestros y alumnos

-Una mayor interacción de las comunidades con la escuela, enriquecimiento de la experiencia docente al realizar actividades fuera del aula y mayor uso de la lengua. Cabe hacer notar que la relación entre los maestros responsables de la implantación y aquellos que no participaron en ésta, se vio afectada al inicio con actitudes de rechazo, nulo apoyo e incluso ataque directos en la crítica destructiva, aunque en el desarrollo del proceso esta actitud se fue minando y aunque no fue de apoyo total, sí se registro una participación parcial.

Los problemas centrales puntualizados por los maestros responsables de la implantación giran en torno a:

- desconocimiento de métodos y técnicas para el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- Oposición de padres de familia e indecisión de maestros.

No obstante el arranque difícil del proceso de puede hablar de un cambio cualitativo favorable facilitado por la comunidad escolar.

Las autoridades escolares —maestros indígenas todos ellos— aunque no estaban convencidos del proyecto, ofrecieron siempre su apoyo para la realización de las actividades previstas.

El apoyo comunitario que inicio con una franca oposición a la implantación acabo con un convencimiento expresado en las aportaciones de su patrimonio cultural. El valor y sentido positivo de esta reacción, incidió en el enriquecimiento del quehacer pedagógico de los maestros, quienes paulatinamente estuvieron en mejores condiciones de apropiarse de la propuesta programática.

TLAPANECO

En la primera fase del seguimiento realizada en esta región se registro que no se estaba aplicando la propuesta atribuido a la incipiente o nula comprensión de su

estructura y contenidos a pesar de haber recibido un curso de capacitación previo a la aplicación de los programas.

Los maestros involucrados fueron capacitados nuevamente y con ello se constató el inicio del proceso dinámico y participativo. Se pudo verificar la organización en las reuniones de análisis, organización técnica y administrativa que reditó con aportaciones técnicas a problemas presentados; participación y apoyo por directores de escuela y supervisores de zona; aceptación solidaria del personal docente no aplicante de la propuesta.

Las repercusiones a todas estas situaciones se pueden señalar de la siguiente manera:

- modificación en el proceso enseñanza aprendizaje y cambios de actitud por parte del maestro.

- actividades fuera del aula, modificándose la organización tradicional del aula y ampliando la utilización de materiales locales como recursos didácticos.

- se inició la traducción de los programas a el tlapaneco.

- se dio el registro parcial de la practica docente.

Es necesario señalar que en esta fase inicial de la implantación, el respaldo comunitario al proyecto fue limitado y hasta se podría considerar nulo, fundamentalmente debido al desacuerdo de la comunidad por la enseñanza del idioma tlapaneco, aunque posteriormente se dio mayor apertura y colaboración.

Las actividades de los grupos escolares en el proceso estuvo caracterizada por dinámicas extra escolares es decir actividades en la comunidad situación que permitió una mayor interacción con los habitantes de la comunidad, quienes aunque de manera irregular aportaron practicas culturales para la captación de contenidos étnicos.

T O T O N A C O

El proceso de seguimiento en esta región con respecto a los maestros estuvo caracterizado por un proceso que va de la incomprensión de la propuesta y serios problemas de organización hasta el logro de la organización, aplicación y logro de manejo exitoso de las unidades programáticas.

Con relación a los alumnos; de un estado de confusión y desorientación pasaron al desarrollo de la confianza en si mismos; notable disposición a la comunicación en su lengua y una participación activa en el proceso enseñanza aprendizaje.

Con respecto a las autoridades educativas de la región no se puede decir que se haya tenido el apoyo requerido pues su actitud se caracterizo por su desorganización, desconocimiento de la propuesta y la ambivalencia en sus actitudes.

Por otro lado, el personal docente que no participo en la aplicación mostró al inicio una actitud de rechazo la cual se modifico en la medida que avanzaba el proceso y termino con el reconocimiento de las propiedades de la propuesta y la preocupación por su progreso.

Los miembros de las comunidad brindaron su apoyo a la propuesta proporcionando contenidos culturales, promoviendo el uso de la lengua y participando en la solución de los problemas presentados.

Cabe señalar que las modificaciones mas significativas registradas en el seguimiento fueron el cambio en la concepción de pensar y hacer las cosas por parte de los maestros, alumnos y comunidad, así como la importancia que tiene el medio en el proceso educativo y la formación de nuevos hábitos en la organización escolar.

Creemos importante recuperar esta experiencia, ya que como hemos visto no es fácil implementar propuestas innovadoras en un medio que ha sido violentado por ideas de desprestigio y negación de los valores que se practican en las comunidades. El rechazo de maestros, comunidad y autoridades registrado en este seguimiento, no es de gratis, ya que como lo hemos dicho en los apartados anteriores, la relación que establecen las comunidades indias con la población ladina es desigual y con desventajas importantes.

Ahora bien, no pretendemos con el señalamiento de esta experiencia proponer el aislamiento de los pueblos indios respecto a las comunidades no indias, sino enfatizar que creemos en las fronteras culturales y en el intercambio que de ellas se genera.

Por otro lado, el reconocer el valor que tiene la comunidad en el proceso enseñanza aprendizaje para fortalecer la identidad grupal con respecto a un proyecto de vida, será relevante en la medida que niegue las posturas de querer

encerrar las actividades escolares bajo cuatro paredes y más en regiones acostumbradas a interactuar comunitariamente. (Vid. Bello, Juan, 1993).

Como lo hemos señalado, el desarrollo curricular de la educación indígena ha sido discontinuo y conflictivo ya que después de esta experiencia y hasta el último año del sexenio de Carlos Salinas se lleva a cabo la idea de retomar los programas nacionales con el apoyo de los Manuales Para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural de primero a sexto grado cuyo propósito es el de auxiliar didácticamente a los maestros con procedimientos para la inclusión de contenidos a los programas de estudio nacionales.

Las limitaciones técnico pedagógicas son varias entre las que podemos señalar:

"Los ejemplos que se presentan para la inclusión de contenidos no son suficientemente explícitos para sugerir una metodología definida propiciando el manejo superficial y arbitrario de los contenidos.

No existe un plan general de articulación de los contenidos étnicos para determinar la secuencia, la correlación, la congruencia y la profundidad en el tratamiento didáctico de cada grado.

Como propuesta curricular "...resulta una concreción modesta y limitada considerando la riqueza de conceptos y metodología generales en las anteriores propuestas curriculares" (DGEI,1990)

Esta última propuesta es producto de las indefiniciones burocrático administrativas de las autoridades educativas que ha impedido la concreción de una propuesta curricular específica para los grupos indígenas de México.

El primer grado en lengua vernácula, es lo que le daría a la escuela su carácter de bilingüe y bicultural, y aún así no es un elemento suficiente que permita hablar de una adaptación de la escuela a las condiciones locales en las cuales, por ejemplo, rigen concepciones pedagógicas informales, ligadas a formas de transmitir conocimientos totalmente distintas a la que plantea la escuela. El predominio de la enseñanza sobre el aprendizaje en la cultura indígena local, la inadaptación cultural del curriculum, son ejemplos de lo que queremos señalar.

No obstante, la educación bilingüe en este país ha sido más de enunciado y de discurso que de realización práctica. Se ha utilizado la lengua en forma asistemática y no con una visión integral ni con jerarquía y función paralela a la del español, sino como simple apoyo para los casos de información que así lo requieren. Lo anterior tiene explicación en el hecho de que los planes y programas educativos dirigidos a los grupos indígenas, han estado diseñados y concebidos —salvo la propuesta del CESU no implantada y la experiencia presentada— desde una posición ajena a los intereses de los grupos étnicos. En estas condiciones se ha observado que el español ha sido la lengua tradicionalmente impuesta por el sistema educativo en las comunidades indígenas. Que al no contemplar los intereses de los grupos étnicos, ha creado entre éstos graves conflictos, hasta traducirse en la situación de que no hablen bien el español ni su lengua materna o pierdan esta última.

Se deberá partir no solo de lo auténtico, sino permanecer allí, en lo propio, de tal modo que se puede conocer lo ajeno desde lo propio y no lo auténtico desde lo extraño como se pretendió legitimar el proyecto al inicio de la década de los 80:

"Si además de ser bilingüe es bicultural, implica tomar en cuenta la cultura materna de los educando en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también mayor participación del magisterio del grupo étnico, para tomar en su ambiente cultural, los elementos que coadyuven en la educación. Finalmente, le permite al grupo adquirir conciencia de sus propios valores culturales y participar en la articulación de éstos, con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sienta copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembro de una sociedad más amplia".
(Nahmad, 1982:208-209)

La problemática señalada, evidencia la necesidad de instrumentar el desarrollo curricular en su acepción global, como eje articulador de las demás acciones, a fin de que este pueda trascender a la práctica educativa de las escuelas bilingües biculturales, manifestándose en propuestas integrales y concretas en el desarrollo de la lengua indígena, en el rescate y difusión de los etnoconocimientos, en la instrumentación de metodologías participativas y, reforzando la función social de la escuela en los procesos de organización y desarrollo de las comunidades indígenas. Bajo las condiciones descritas en que se ha dado el desarrollo curricular, pueden distinguirse tres referencias para alimentar el proceso: en primer lugar habrá que retomar las experiencias generales en las anteriores elaboraciones y, aprovechar nuevas reflexiones que en torno a la elaboración curricular están

contenidos en el debate educativo actual. No está de más señalar que el desarrollo curricular requiere de un marco creativo y flexible de trabajo, pues si algo ha quedado suficientemente demostrado en la experiencia de la Dirección General de Educación Indígena, a este respecto, es que sus propuestas educativas no pueden limitarse a esquematismos y concepciones tecnoprácticas, como tampoco pueden desbordarse en orientaciones populistas y reduccionistas.

Una de las preocupaciones centrales en la construcción diaria de la educación indígena bilingüe bicultural, ha sido la de utilizar programas educativos que hagan posible, que los niños indígenas "vivan" en la escuela los conocimientos y palabras que en su casa escuchan por primera vez; los juegos, tradiciones y leyendas que la gente de su comunidad sabe; las formas en que los demás trabajan, se divierten y conviven. Además de conocer la vida de otros pueblos del mundo. Si ésto se cumple, la escuela estará formando a las generaciones indias, que amen, defiendan y pregonen la sabiduría de sus pueblos, y conozcan y respeten las de otros como lo demanda la pluralidad emanada de la sociedad occidental.

3.2.3) PRODUCCION DE LIBROS EN LENGUA INDIGENA

"...ningún material es educativo por sí mismo, sino que su valor lo adquiere en la práctica de la enseñanza" y "el niño interpreta lo que percibe de manera distinta a como lo percibe e interpreta el adulto". (DGEI,1985:49) Con estas advertencias inicia la caracterización de la elaboración de materiales didácticos del Sistema de Educación Bilingüe Bicultural en 1985 y lo ratificaron Las Bases Generales de la Educación Indígena en 1986 **(DGEI,1986:95)** a lo que tendría que orientarse en las subsecuentes ediciones que produjera el subsistema.

El apoyo que los recursos y auxiliares didácticos específicos den a los maestros indígenas en el proceso enseñanza-aprendizaje, es determinante para la consolidación y fortalecimiento del Proyecto en favor de los niños que intervienen, pues les permitirá generar aprendizajes significativos acorde a las necesidades y exigencias que presenta el ámbito desolador de las comunidades indígenas. Por ello, los contenidos del material didácticos (texto) se convierten en el elemento indisoluble del contexto pues será éste el que determine que el texto tenga un significado concreto según la práctica cotidiana del maestro y de los alumnos inmersos en el proceso.

La elaboración de recursos y auxiliares didácticos son parte prioritaria y fundamental en todo proceso educativo, por tal motivo, requieren atención especial para apoyar el desarrollo curricular de cualquier subsistema; de tal manera, si los recursos y materiales no responden a las características de los destinatarios o pretenden justificarse solamente al margen del plan y programa, carecerá de significación.

El planteamiento anterior sale a colación por la problemática que ha sorteado el subsistema de Educación Indígena, ya que a pesar del esfuerzo por fortalecer el Proyecto Indio con la producción de textos en lengua indígena, no se consolidó por las dificultades que a continuación se reseñan:

-El carácter plurilingüe y pluricultural de México dificulta la posibilidad de producir textos acorde a 56 grupos étnicos.

-Las diferencias dialectales de algunas lenguas como el mixteco y el zapoteco, entre otros, dificultan aún más el primer punto.

-La falta de voluntad política por solventar la problemática.

-La casi nula producción teórica, metodológica y técnica en el campo lingüístico, socio educativo y cultural de los pueblos indios, ha limitado este punto medular.

-Criterios normativos para la producción de materiales didácticos generales y no específicos para el subsistema el cual se tenía que apegar a tal generalidad e incongruencia.

La insuficiente producción de textos con características específicas de los pueblos indios, propició la utilización exclusiva de libros producidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito con contenidos acordes a las zonas urbanas y rurales del país. Ello permitió que la educación fuese impartida casi exclusivamente en español ocasionando confusión y conflicto en la socialización de los niños la cual fue violentada con valores culturales ajenos a los históricamente asumidos por los pueblos indígenas de México.

Es así como la utilización de los libros de texto implementados en el ámbito educativo indígena no han respondido a propósitos pedagógicos precisamente, porque han respondido más a tiempos políticos y justificaciones, al margen de los planes y programas específicos de la Educación Indígena.

El sustento jurídico asumido por las autoridades educativas del medio indígena para legitimar la producción y edición de libros en lengua indígena fue aquel que apareció en la Ley Federal de Educación de 1973 en su artículo 5º que a la letra dice: **"Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". (Fracción III). (IBID.:106)**; éste, permitió que en 1981 y 1982 se iniciara la producción de libros para el maestro y el alumno para la enseñanza del Español Oral y varios títulos en lengua materna para el primer grado con sus respectivas guías para el maestro.

A continuación se sistematiza la producción de libros de texto elaborados por la instancia oficial responsable de la educación indígena, pretendiendo confrontar cuantitativamente la oferta de libros producidos en la última década (que significó la sustentación política del subsistema), con la demanda potencial considerado el número total de lenguas y variantes dialectales.

Cuadro 18
LIBROS PRODUCIDOS HASTA 1982 EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE
DIALECTAL¹⁵

LENGUA	ESTADOS	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTES
NAHUATL	VER.PUE.	1	44 500	8 REGIONES
	SLP.GRO.			
NAHUATL	VER.PUE.	2	5 000	5 REGIONES
MAYA	YUC.CAMP.	1	12 000	1 REGION
	Q.ROO.			
MAYA	YUC.CAMP.	2	1 000	1 REGION
	Q.ROO.			
TZOTZIL	CHIS.	1	18 000	4 REGIONES
TZOTZIL	CHIS.	2	4 000	4 REGIONES
OTOMI	HGO.MEX.	1	24 000	6 REGIONES
	QRO.VER.			
OTOMI	HGO.MEX.	2	5 000	5 REGIONES
	QRO.VER.			
PUREPECHA	MICH.	1	15 000	1 REGION
PUREPECHA	MICH.	2	1 000	1 REGION
TZELTAL	CHIS.	1	10 000	3 REGIONES
TZELTAL	CHIS.	2	3 000	3 REGIONES
HUASTECO	SLP.	1	2 000	1 REGION
HUATECO	SLP.	2	1 000	1 REGION
TARAHUM.	CHIH.	1	10 000	2 REGIONES
TARAHUM.	CHIH.	2	2 000	2 REGIONES
TRIQUI	OAX.	1	2 000	1 REGION
TRIQUI	OAX.	2	1 000	1 REGION
PIMA	CHIH.	1	2 000	1 REGION
PIMA	CHIH.	2	1 000	1 REGION
T	O	T	A	L
10 LENGUAS	14 ESTADOS	1	139 000	28 REGION
10 LENGUAS	13 ESTADOS	2	24 000	24 REGION

1. SE REFIERE AL LIBRO DEL ALUMNO PRIMER GRADO.

2. SE REFIERE AL MANUAL DEL MAESTRO.

NO SE ATIENDE EL ESTADO DE GRO. Y LAS VARIANTES -NAHUATL (TEHUACAN.PUE.-)CD.SANTOS SLP.-)TLAPA GRO. Y -OTOMI TOLIMAN.QRO.

FUENTE: CARLOS FUENTES "RESUMEN DE PUBLICACIONES DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA" SEP 1989. (MECANOGRAMA)

¹⁵ Para ampliar la informacion sobre los textos producidos en este periodo asi como algunos de sus procesos y fundamentaciones. Vase a Jorge Hernandez, "La elaboracion de materiales didacticos para la educacion bilingue y bicultural en Educacion, etnia y descolonizacion en America Latina, UNESCO-III México 1983.

Cuadro 19

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1983

LENGUA	ESTADOS	TITULO	PRODUCTO	VARIANTES
MIXE	OAX.	1	5 000	2 REGIONES
MIXE	OAX.	2	2 000	2 REGIONES
HUAVE	OAX.	1	3 000	1 REGION
HUAVE	OAX.	2	1 000	1 REGION
MAZAHUA	MEX.	1	3 000	1 REGION
MAZAHUA	MEX.	2	1 000	1 REGION
TOTONACO	VER.	1	3 000	1 REGION
TOTONACO	VER.	2	1 000	1 REGION
AMUZGO	GRO.	1	3 000	1 REGION
AMUZGO	GRO.	2	1 000	1 REGION
ZOQUE	OAX.	1	3 000	1 REGION
ZOQUE	OAX.	2	1 000	1 REGION
MAZTECO	OAX.	1	3 000	1 REGION
MAZATECO	OAX.	2	1 000	1 REGION
CHINANTEC	OAX.	1	6 000	2 REGIONES
CHINANTEC	OAX.	2	2 000	2 REGIONES
POPOLOCA	PUE.	1	3 000	1 REGION
POPOLOCA	PUE.	2	1 000	1 REGION
MAYO	SON.	1	3 000	1 REGION
MAYO	SON.	2	1 000	1 REGION
HUICHOL	JAL.NAY.	1	3 000	1 REGION
ZAPOTECO	VER.	1	3 000	1 REGION
ZAPOTECO	VER.	2	1 000	1 REGION
CORA	NAY.	1	3 000	1 REGION
CORA	NAY.	2	1 000	1 REGION
TEPEHUANO	DGO.	1	3 000	1 REGION
TEPEHUANO	DGO.	2	1 000	1 REGION
T	O	T	A	L
MAS 14	MAS 4	1	MAS 47 000	MAS 16
24 LENGUAS	18 ESTADOS		186 500	44 REGIONES
MAS 13	MAS 4	2	MAS 15 000	MAS 15
23 LENGUAS	17 ESTADOS		39 000	39 REGIONES.

EN ESTE AÑO SE ATIENDE EL ESTADO DE GRO. PERO FALTA EL ESTADO DE JALISCO.

SE INCORPORA A LAS VARIANTES FALTANTES DE ATENCIONEL HUICHOL DE JAL Y NAY

FUENTE: IDEM

Cuadro 20

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1985

LENGUA	ESTADOS	TITULOS	PRODUCTOS	VARIANTES
MIXE	OAX.	1	6 500	3 REGIONES
		2	3 000	
TOTONACO	PUE.	1	2 500	1 REGION
		2	1 000	
MAZATECO	OAX.	1	3 000	3 REGIONES
		2	3 000	
CHINANTECO	OAX.	1	1 000	1 REGION
		2	1 000	
POPOLOCA	PUE.	1	3 000	1 REGION
		2	1 000	
ZAPOTECO	OAX.	1	9 500	3 REGIONES
		2	3 000	
MIXTECO	OAX.GRO.	1	28 650	7 REGIONES
		2	7 000	
CHATINO	OAX.	1	2 000	1 REGION
		2	1 000	
TLAPANECO	GRO.	1	5 000	1 REGION
		2	1 000	
CHONTAL	TAB.GRO.	1	3 000	2 REGIONES
		2	2 000	
PAME	SLP.	1	1 000	1 REGION
		2	1 000	
POPOLUCA	VER.	1	1 500	1 REGION
		2	1 000	
T	O	T	A	L
MAS 6	MAS 1	1	MAS 66650	MAS 25
30 LENGUAS	19 ESTADOS		186 500	69 REG.
MAS 6	MAS 1	2	MAS 25000	MAS 25
29 LENGUAS	18 ESTADOS		39 000	64 REG.

SE ATIENDE AL ESTADO DE TABASCO Y SE ATIENDE OTRAS 6 LENGUAS INCREMENTÁNDOSE LAS VARIABLES DIALECTALES

FUENTE: Elaboracion propia con base al INFORME PARA EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION CULTURA RECREACION Y DEPORTE 1984-1988 DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA.SEP, 1987.

Cuadro 21

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIABLES DIALECTALES 1986

LENGUA	ESTADOS	TITULOS	PRODUCTOS	VARIANTES
MAZATECO	OAX	1	7 000	1 REGION
		2	350	
ZAPOTECO	OAX	1	4 500	1 REGION
		2	350	
T	O	T	A	L
30 LENGUAS	18 ESTADOS	1	MAS 11 500	MAS 2
			198 000	71 REG.
29 LENGUAS	17 ESTADOS	2	MAS 700	MAS 2
			39 700	66 REG.

FUENTE: Elaboración propia con base a IDEM.

En 1986 se inicia la revisión de algunos textos con el propósito de unificar criterios técnicos, metodológicos y de contenidos. Como resultado de esta revisión se logran receditar bajo dos variables (aglutinado, reestructurado):

Cuadro 22

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1987

LENGUA	ESTADOS	TITULOS	PRODUCTOS	VARIANTES
MIXE	OAX.	1	1 000	1 REGION
		2	250	
TRIQUI	OAX.	1	1 200	1 REGION
		2	250	
TEPEHUA	VER.HGO.	1	1 000	1 REGION
		2	400	
T	O	T	A	L
MAS 1	18 ESTADOS	1	MAS 3 200	MAS 3
31 LENGUAS			201 200	74 REGIONES
MAS 1	17 ESTADOS	2	MAS 900	MAS 3
30 LENGUAS			40 600	69 REGIONES

FUENTE: Elaboración propia con base en IDEM

Cuadro 23

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIABLE DIALECTAL 1988

LENGUA	ESTADOS	TITULOS	PRODUCTOS	VARIANTES
TOJOLABAL	CHIS.	1	2 500	1 REGION
		2	500	
CUICATECO	OAX.	1	1 000	1 REGION
		2	500	
ZOQUE	CHIS.	1	1 500	1 REGION
		2	500	
MIXTECO	PUE.	1	2 000	1 REGION
		2	500	
YAQUI	SON.	1	1 000	1 REGION
		2	500	
CHOL	CHIS.	1	7 000	1 REGION
		2	1 000	
T	O	T	A	L
MAS 4	18 ESTADOS	1	MAS 15 000	MAS 6
35 LENGUAS			216 200	80 REGIONES
MAS 4	17 ESTADOS	2	MAS 3 500	MAS 6
34 LENGUAS			44 100	75 REGIONES

FUENTE: CARLOS FUENTES, 1989.

Cuadro 24
LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1989

LENGUA	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTES
NAHUATL	1	48 000	1 REGION
TZELTAL	1	34 000	1 REGION
CHATINO	1	3 000	1 REGION
CHINANTECO	1	8 000	1 REGION
TOTONACO	1	27 500	2 REGIONES
ZAPOTECO	1	6 000	1 REGION
POPOLUCA	1	6 000	1 REGION
TLAPANECO	1	22 000	1 REGION
MIXTECO	1	105 000	7 REGIONES
MIXE	1	9 000	3 REGIONES
MAZATECO	1	33 000	3 REGIONES
YAQUI	1	1 000	1 REGION
MAYO	1	8 000	1 REGION
AMUZGO	1	9 000	1 REGION
T	O	T	A
14	1	319 500	25

1) El Titulo de los libros se refiere al Libro del alumno

Fuente: Elaboracion propia con base en Direccion General de Educacion Indigena, SEP, 1992.

Cuadro 25

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1990

LENGUA	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTE
CORA	1	300	1
	2	1500	
HUICHOL	1	300	1
	2	2000	
OTOMI	1	500	1
	2	5000	
MAYA	1	700	1
	2	5000	
MAZAHUA	1	300	1
	2	3000	
NAHUATL	1	2000	1
	2	38000	
PUREPECHA	1	500	1
	2	5000	
TARAHUMARA	1	400	1
	2	5500	
TZELTAL	1	1500	1
	2	18000	
TZOTZIL	1	1000	1
	2	1000	
MAZATECO	1	300	1
T	O	T	A
11	1	7800	11
	2	87000	10

1) Este título se refiere al Manual de Lectoescritura.

2) Este título se refiere a Mi Libro de primer grado.

Fuente: Elaboración propia con base en IBID.

Cuadro 26

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1991

LENGUA	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTES	
NAHUATL	1	500	1	
OTOMI	1	500	1	
	2	1500		
PUREPECHA	1	500	1	
	2	1500		
TOTONACO	1	500	1	
	2	1500		
CHONTAL	3	200	1	
GUARIJIO	3	200	1	
T	O	T	A	L
6	1	2000	6	
	2	4500		
	3	400		

1) Este titulo se refiere al Manual de lectoescritura tercer grado.

2) Este titulo se refiere a Mi libro del tercer grado.

3) Este titulo se refiere al Manual de Lectoescritura primer grado.

Fuente: Elaboracion propia con base en IBID

Cuadro 27

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1992

LENGUA	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTES	
CHOL	1	13000	1	
	2	540		
TOJOLABAL	1	5600	1	
	2	300		
ZOQUE	1	4500	1	
	2	250		
MIXTECO	1	13650	1	
	2	700		
CHINANTECO	1	3200	2	
	2	410		
MAZATECO	1	5250	2	
	2	380		
MIXE	1	4300	1	
	2	360		
TRIQUI	1	900	1	
	2	130		
NAHUATL	1	11800	1	
	2	750		
TOTONACO	1	9500	2	
	2	560		
MAYA	1	6750	1	
	2	410		
TENEK	1	3900	1	
	2	340		
MAYO	1	1300	1	
	2	170		
YAQUI	1	900	1	
	2	130		
CHONTAL	1	2800	1	
	2	220		
PUREPECHA	1	12500	1	
	2	500		
CHATINO	1	1150	1	
	2	140		
T	O	T	A	L
17	1	101000	20 REGIONES	
	2	6290		

1) Este titulo se refiere al libro del niño 1o. y 2o. grado.

2) Este titulo se refiere al libro del maestro 1o. y 2o. grado.

Fuente: Elaboracion propia con base en DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA SEP.1993

Cuadro 28

LIBROS PRODUCIDOS EN LENGUA INDIGENA Y VARIANTE DIALECTAL 1993

LENGUA	TITULO	PRODUCTOS	VARIANTES	
CHOL	1	16000	1	
	2	9000		
MIXTECO	1	13000	1	
NAHUATL	1	12000	1	
MAYA	1	10000	1	
	2	5000		
TOTONACO	1	12000	2	
	2	5000		
ZOQUE	1	7000	1	
TOJOLABAL	1	5600	1	
MIXE	1	4000	1	
TENEK	1	3500	1	
	2	2000		
MAZATECO	1	6000	2	
CHONTAL	1	3000	1	
CHINANTECO	1	4500	2	
TRIQUI	1	2000	1	
MAYO	1	1500	1	
YAQUI	1	1000	1	
T	O	T	A	L
15		1	101000	18
		2	21000	

1) Este título se refiere al libro del niño.

2) Este título se refiere a Libros de Matemáticas de 1o. grado en lengua indígena

NOTA: ES IMPORTANTE SEÑALAR QUE DE LOS 318 000 LIBROS PROGRAMADOS PARA ESTE AÑO POR LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA NO SE IMPRIMIERON 43 900 MANUALES PARA LOS MAESTROS EN LENGUA INDIGENA EN 15 LENGUAS INDIGENAS, "TODA VEZ QUE AL SER EMITIDOS LOS PLANES Y PROGRAMAS NACIONALES DE PRIMARIA ASI COMO LA LEY GENERAL DE EDUCACION, ESTA DEPENDENCIA DETERMINO NECESARIO REVISAR SUS CONTENIDOS A FIN DE HACERLOS CONGRUENTES..." (DGEL 1994a)

Fuente: Elaboración propia con base en DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA SEP. 1994a

Cuadro 29
LIBROS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDO
IDIOMA 1993

MATERIAL	PRODUCTOS
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ORAL CUADERNO DEL ALUMNO (NIVEL INICIAL)	100 000
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ORAL, MANUAL DEL MAESTRO (NIVEL INICIAL)	5 000
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, CUADERNO DEL ALUMNO (NIVEL INTERMEDIO)	45 000
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MANUAL DEL MAESTRO (NIVEL INTERMEDIO)	2 000
PAQUETES DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDO IDIOMA	2 000
T O T A L	154 000

Fuente: Elaboracion propia con base en IBID.

A partir de esta sistematizacion de la produccion de libros de texto en lengua indigena podemos enfatizar que:

"Debe considerarse que la producción de materiales y auxiliares didácticos debiera abarcar y apoyar a todas las áreas del aprendizaje, sin embargo, hasta ahora su producción se ha dirigido principalmente al área del lenguaje, es decir, a dinamizar el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna que se imparte en el primer grado de educación primaria.

De lo anterior se desprende que se ha desatendido la producción de estos recursos para las otras áreas de aprendizaje (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.), en los respectivos grados escolares.

Ha prevalecido el criterio de atender a los grupos étnicos mayoritarios, sin embargo, es pertinente que se establezcan otros criterios en la planeación y elaboración de los auxiliares, para dar atención a las lenguas minoritarias, a partir de un diagnóstico de necesidades que considere las demandas de los grupos que las requieren, y evitar la pérdida de esas lenguas, así como propiciar su aprendizaje y uso como segundas lenguas" (DGEI, 1990).

En el Cuadro 30 se mencionan el total de las lenguas indígenas y sus variantes dialectales para poder cuantificar y valorar la labor titánica para consolidar una verdadera educación bilingüe ya que para 1988 se habían atendido 35 lenguas de un total de 108 y 80 variantes dialectales.

Cuadro 30
CATALOGO DE LENGUA INDIGENA 1980 Y 1990

GRUPO	SUBGRUPO	LENGUA
-ALYONGUIN	-KIKAPU	-KIKAPU
-HOKAN	-HUAVE	-HUAVE
	.*OTRO	-CARRIZO -COMECRUDO -COTONAME -MARIBICHICOA
	-TEQUISTLATECO	-CHONTAL DE OAX. o TEQUISTLATECO
	-SERI	-GUAYMA -SALINERO -SERI -TEPOCA
	-YUMA	-COCHIMI -CUCAPA o KUKAPA -DIEGUENYO -KIKIMA -KILWA -KUMIAI -LAYMON -PAPAI o AKWA ALA -QUINTWA o QUINIGU -YUMA
-MAYANO-ZOQUEANO	-CHOL	-CHOL -CHOL-LACANDON
TOTONACANO	-CHONTAL DE TABASCO	-CHONTAL DE TABASCO
	-HUASTECO	-CHICOMUCELTECO -HUASTECO
	-MAME(MAM)	-IXIL -MAME o MAM
	-MAYA	-ACALA -ICAICHE -ITZA -LACANDON -MANCHE -MAYA -MOPAN -TECO -YUCATECO -YUCATECO-LACANDON
	-MIXE	-MIXE o AYOOK
	-POPOLUCA DE VER.	-POPOLUCA
	-TEPEHUA DE PUE. Y VER..	-TEPEHUA DE PUE. Y VER.
	-TOJOLABAL	-TOJOLABAL o CHANABAL
	-TOTONACO	-TOTONACO
	-TZELTAL	-TZETZAL, TZENDAL, TZELTAL
	-TZOTZIL	-TZOTZIL o CHAMULA

	-ZOQUE *OTRAS	-ZOQUE -CHUJ -JACALTECO -MOTOZINTLECO -QUETZCHI o KEKCHI o -QUECKCHI -QUICHE o CACHIQUERO -TUZANTECO
-OTOMANGUE	-AMUZGO -CUICATECO -CHATINO -CHINANTECO -CHOCHO -MAZAHUA -MAZATECO	-AMUZGO -CUICATECO -CHATINO -CHINANTECO -CHOCHO Y POPOLOCA -MAZAHUA -MAZATECO
		-GUATINICAMAME o -HUATIQUEMAME
	-MIXTECO -OTOMI Y OTOMIAN -PAME	-MIXTECO -OTOMI Y OTOMIAN -CHICHIMECO-JONAZ -PAME o PAMEAN o PAME DEL -NORTE o PAME DEL SUR
	-TLAPANECO	-SUBTIABA -TLAPANECO
	-TRIQUI -ZAPOTECO *OTRAS	-TRIQUI -ZAPOTECO o ALTENO -CHIAPANECO -IXCATECO -MATLAME -MATLATZINCO o PIRINDA -OCUILTECO
-TARASCO	-TARASCO	-TARASCO o PUREPECHA
-UTO-AZTECANO	-CORA	-COANO -COLOTLAN -CORA -HUAYNAMOTA -TOTORAME o PIHOME -ZAYAHUECO
	-HUICHOL -MAYO -NAHUATL o MEXICANO -PAPAGO -PIMA	-HUICHOL -ECUAL -MAYO -NAHUATL -PAPAGO -COCOMACAGUE -PIMA ALTO o HIMERI -PIMA BAJO o NEBAME -PIMA ALTO o PIATO -PIMA BAJO o URE -PIMA BAJO o YECORA
	-TARAHUMARA	-CHINIPA -GUASAPAR -TARAHUMARA -TUBAR -GUARUJO o VAROHIO
	-TEPEHUAN	-TEPEHUAN DEL NORTE o -TEPEHUANO
	-YAQUI	YAQUI

	*OTRAS	-AHOME -CAHITA o ACAXEE -CHINARRA -CHIZO -EUDEVE -OPATA -TEHUECO -TEUL -VACOREQUE -ZUAQUE
TOTAL	TOTAL	TOTAL
6	45	108

Fuente: "II Taller de Intercambio de Productores y Usuarios de la Información Censal" Propuesta para Captar Lengua Indígena en el Censo Piloto INEGI Junio 1987.

"La falta de planes y programas de educación indígena ha impedido establecer lineamientos y contenidos para la elaboración de materiales y auxiliares para todas las áreas de aprendizaje y los diferentes grados escolares, por tanto es necesario contar con los contenidos programáticos y las metodologías didácticas que permitan producir los auxiliares respectivos.

La falta de participación de los docentes, autoridades educativas y la comunidad indígena en el proceso de elaboración de auxiliares, ha provocado el rechazo sistemático a estos, ya que su aceptación es un proceso de consenso gradual que puede asegurarse por medio de su participación; con ello se ha minimizado la importancia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, pierden eficacia el cumulo de esfuerzos y recursos invertidos hasta la fecha en su elaboración.

Por consiguiente es necesario establecer los mecanismos para lograr la participación y compromiso de los miembros de los grupos étnicos en la elaboración y uso de estos recursos.

Es necesario establecer el perfil que deben cubrir los miembros de los grupos étnicos que participen en la elaboración de los auxiliares didácticos, para evitar que una inadecuada selección profesional y social, sean un impedimento para su uso masivo.

En la medida de lo posible seria recomendable elaborar los auxiliares didácticos en las comunidades y regiones étnicas, aprovechando los conocimientos y formas tradicionales de enseñanza para la conformación de estos materiales.(retomar la experiencia señalada en el apartado anterior)

A partir de todo lo anterior, podrán normarse los criterios en cuanto a quienes y en dónde se elaboren los auxiliares ;y materiales didácticos, tomando en cuenta las etapas por las que pasa su producción, así como los recursos de toda índole que implican cada momento hasta su utilización en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La totalidad de los apoyos didácticos realizados durante la administración anterior, no han sido objeto de ningún seguimiento y evaluación, que abarque cada una de las etapas del proceso de producción, ni fueron tomados en cuenta los proyectos desarrollados entre 1981 y 1982, tanto para elaborar instrumentos de mediación del bilingüismo en los niños del primer grado, como para evaluar el uso de los materiales y auxiliares de lecto-escritura en lengua materna y español oral: en consecuencia, se requiere retomar las experiencias para conocer el uso que se les da los auxiliares didácticos y depurar las metodologías que den solución a los problemas en el aula a partir de su utilización, a través de un sistema de seguimiento y evaluación que considere todos estos aspectos". (Ibid)

3.2.3) LA FORMACION DE MAESTROS BILINGUES

El maestro indígena es portador de "lo nuevo" y agente de cambio (por tanto de desequilibrio); y por otro, es parte integrante de un equilibrio perennemente reconstruido en las relaciones socio-políticas tradicionales. Es representante de una autoridad y detentor de prestigio que proviene de afuera y puede afectar la autoridad y el prestigio de los de adentro. Esta doble posición crea a menudo incomprendimientos muy fuertes entre el maestro y los supervisores (o directores) o, lo que es peor, entre el maestro y la comunidad misma respecto al caso concreto que se le presenta.

Si añadimos las dificultades que el maestro debe enfrentar en su trabajo docente (condiciones económicas precarias de los alumnos, falta de materiales didácticos, unidocencia, etc.), nos damos cuenta de cómo la tarea del maestro indígena es complicada y hasta ingrata algunas veces.

El maestro indígena puede sentirse constante y doblemente juzgado por las autoridades educativas y por su misma gente, ya sea en calidad de maestro o en calidad de miembro del grupo, lo cual puede provocarle inseguridad en el desempeño del trabajo. Como docente, tiene obligaciones y funciones que le exigen las autoridades educativas, y como miembro de un grupo étnico participa de algunos modelos socio-culturales que tiene que respetar, si bien ejercen prácticas activas en tanto ejecutores de una política, no escapan dentro del esquema prefijado a ser objetos y no sujetos de su propia actividad.

Ricardo Pozas (1978), evalúa la acción de los promotores concluyendo en la afirmación de que "han sido los mejores agentes de cambio, como ejemplo vivo que han sido de la labor indigenista; enseñan a leer y a escribir la lengua indígena, ya que el uso del castellano es un privilegio suyo que les da prestigio y aumenta la posibilidad de acrecentar sus ingresos. Se han convertido en conductores de todos los programas oficiales elaborados para el desarrollo de la comunidad indígena, en los cuales buscan la forma de sacar ventajas personales extorsionando a sus compañeros de étnia. Se presentan como arquetipos de la ladinización. Muchos promotores se han convertido en caciques de sus pueblos y actúan dentro de la política local buscando mantener sus privilegios.

En cuanto a las características de edad y formación de los promotores, podemos señalar que son fundamentalmente jóvenes, esto se debe no sólo a la relativa juventud del sistema, sino fundamentalmente a la expansión en la

contratación de personal que se da a partir de 1970 (Vid. supra GRAFICA 10). Los niveles de formación del promotor son bajos, la mayoría de los que ingresan lo hacen con primaria completa, aunque luego continúan estudios de secundaria, normal, y últimamente en otras instituciones para la formación de docentes. Para analizar lo anterior se presenta la situación académica de los maestros indígenas durante diez años:

Cuadro 31
NIVEL ACADEMICO DEL PERSONAL DOCENTE EN SERVICIO DE EDUCACION INDIGENA 1980

ESCOLARIDAD	COMPLETA		INCOMPLETA		TOTAL	
	absolutos	relativos	absolutos	relativos	absolutos	relativos
PRIMARIA	1049	7.56	--		1049	.56
SECUNDARIA	3666	22	2086	15	5752	37
BACHILLERATO	44	.31	79	.56	123	.87
NORMAL BASICA	745	5.3	5764	41.5	6509	46.8
NORMAL SUPERIOR	7	.05	424	3.04	431	3.09
TOTAL	5511	35.22	8353	60.1	13864	95.32*

* NO SE REGISTRA EL 100 % POR LAS DIFICULTADES PARA RECUPERAR LA INFORMACION CONFIABLE EN ESTE RUBRO. SIN EMBARGO LOS DATOS AQUI REFERIDOS REPRESENTAN UNA APROXIMACION IMPORTANTE.

Fuente: FELIPE BONILLA, 1983.

Cuadro 32
NIVEL ACADEMICO DEL PERSONAL DOCENTE EN SERVICIO DE EDUCACION INDIGENA 1990

ESCOLARIDAD	COMPLETA		INCOMPLETA		TOTAL	
	absolutos	relativos	absolutos	relativos	absolutos	relativos
PRIMARIA	465	1.53	143	.47	608	2
SECUNDARIA	7455	24.63	574	1.89	8029	26.53
BACHILLERATO	2393	7.9	3938	13.01	6331	20.92
NORM. BASICA	11379	37.6	1354	4.47	12731	42.07
NORM. SUPER	1726	5.7	835	2.75	2561	8.46
TOTAL	23418	77.38	6844	22.61	30262	99.99

Fuente: Dirección General de Educación Indígena 1990

Si relacionamos estos datos con el total de maestros en servicio, "... podremos concluir que mas del 50% de maestros bilingües carece de formación normalista. Con un porcentaje tan alto de personal sin los estudios necesarios

para afrontar la gran responsabilidad de educar a cientos de niños indígenas". (PMEI 1990:17)

En términos generales, podemos decir que los promotores se están transformando cada vez mas en un grupo corporativo vinculado mas a los intereses y reclamos magisteriales, que a las necesidades concretas de la comunidad, en relación con la cuál se han convertido en mediadores; mediación que se ejerce en el espacio social del centro rector.

" Los promotores culturales, en su mayoría semi-analfabetos y con muy bajos niveles de instrucción, desbrozan el camino, lo abren y dan los primeros pasos en esa ruta ascendente que es el proceso de aculturación la introducción de un elemento nuevo en una categoría determinada de la cultura, repercute inevitablemente sobre otras... crea incentivos y necesidades mayores que no esta a la altura del promotor resolver."(Aguirre Beltran: 1957: Baez, 1979:59)

Entre los problemas más serios que confronta la educación indígena bilingüe-bicultural, resalta el de la formación y capacitación de los docentes bilingües, ya que hasta 1990 no existía una institución que orientara su actividad para la preparación de los maestros indígenas; de ahí lo frío de los números antes mencionados (mas del 50% de éstos no tiene formación normalista). Por ello, la formación de los profesores del subsistema de educación indígena es un proceso que se ha querido implementar como un proceso integral a la luz de ser una de las acciones prioritarias en la modernización de la educación indígena y para ello, en el PMEI se plantea el siguiente objetivo:

"Se habrá establecido un sistema integral de superación académica que, de manera permanente, promueva e instrumente cursos de capacitación a personal de nuevo ingreso y de actualización al personal en servicio, tanto docente como directivo" (PMEI 1990:24)

¿Como llevar a cabo esto? ¿Como se ha llevado?

La formación de promotores bilingües siempre se consideró como alternativa a corto plazo, para solventar las necesidades inmediatas para el servicio de preescolar y de primaria; reclutando en la década de los ochentas egresados del

nivel secundaria con dominio oral de su lengua materna, además del español. Esta medida sería modificada en 1990 exigiendo un nivel académico de bachillerato sin importar —inclusive— el dominio de la lengua materna, como consta en las convocatorias para reclutar candidatos para promotores indígenas en un servicio bilingüe y bicultural, mostrando con ésto, "el interés por elevar" la eficiencia terminal del 22 % del subsistema de educación indígena.

Esta es una de las primeras respuestas "técnico-administrativas" para "resolver" un problema socio cultural. Es así como se inicia la carrera por la "modernización de la educación indígena" sacrificando el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas en nombre del eficientismo y la visión tecnocrática.

Las fases que ha seguido este proceso formativo, tiene las siguientes características:

La primera, está destinada a la formación de los capacitadores, quienes en un seminario-taller adquieren los elementos teórico-metodológicos para posteriormente desarrollar los cursos de inducción a la docencia con los aspirantes.

La segunda, se refiere propiamente a la capacitación de los aspirantes y se lleva a cabo en distintas sedes distribuidas en las regiones indígenas del país.

Dos procesos.

El primero, capacitar al personal de nuevo ingreso para dar respuestas a la demanda del servicio que se presenta en las regiones indígenas.

El segundo, actualizar al personal en servicio para el conocimiento de las nuevas disposiciones pedagógicas que reorientan su quehacer educativo; así como para satisfacer las necesidades técnico-pedagógicas que identifican los propios docentes.

La selección y el reclutamiento de aspirantes a promotores y el otorgamiento de plazas no se desarrolla adecuadamente, lo que ocasiona que se incorporen al servicio, personal que no reúnen características culturales y/o de niveles de bilingüismo requeridos. (Cfr. DGEI, 1990)

El curso de inducción a la docencia para aspirantes enfrenta numerosos problemas, entre los que podemos señalar la falta de un programa de capacitación definido, que articule los contenidos de manera congruente con la práctica educativa que desarrollaran los maestros indígenas. Esta situación no se ha

solucionado por las características curriculares, de organización y operación de estos cursos. Sin embargo, en la realización de esta capacitación, recientemente se ha ido conformando un currículum implícito, que incluye las metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura y para la incorporación contenidos étnicos en los programas vigentes, a través del manejo de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y el de capacitación de los contenidos étnicos (*Vid supra Desarrollo Curricular*) **"La falta de un proceso de evaluación y seguimiento ha repercutido en el desconocimiento del perfil real del aspirante, conforme al cual se pudiese planear de mejor manera la capacitación"** (*Ibid*). No se dispone de un sistema de seguimiento y evaluación que de cuenta de los logros alcanzados por los promotores en los cursos ni de su desempeño de su labor docente en el nivel que atienden. Además de condicionar la capacitación a la sola preparación del aspirante para desempeñarse en los dos primeros grados de la educación primaria, lo cual es cuestionable dadas las necesidades educativas en el campo.

***"Otros problemas se derivan de la falta de investigación acerca de las metodologías específicas para trabajar los contenidos étnicos en la educación primaria, que debieran proporcionarse a los maestros en la capacitación y otros aspectos referidos a la vinculación de la escuela y la comunidad, sobre la cual se pretende que el maestro realice una labor de promoción social. Esta problemática lleva a replantear las características del curso para que en un período mínimo de un año, los aspirantes puedan laborar con mejor preparación y atender cualquier grado de la educación primaria"* (Idem)**

La capacitación y la actualización del personal en este servicio, se han desarrollado de manera limitada, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos en relación a las implicaciones teórico-metodológicas, de la práctica docente en la educación primaria indígena bilingüe bicultural, tales, como el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico: la conceptualización misma de la práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional). Tomando en cuenta, además, que no existen materiales (como libros de texto y manuales) que en su aplicación generarían experiencias para el desarrollo de este modelo educativo.

La mayoría de los cursos de capacitación tienen la limitante de estar dirigidos a interlocutores ideales (como imaginamos que son los maestros indígenas), más que

a interlocutores reales (los maestros nativos con las contradicciones que viven, al ser miembros de culturas subalternas y asumiendo roles extraños a la estructura social tradicional) los maestros bilingües han sido formados a través de los "canales de formación profesional" que ofrecen las Escuelas del Sistema cuyos programas "han respondido siempre a las exigencias del sistema educativo nacional", que reproduce las estructuras del Estado, y no a la necesidad de conformar elementos para la defensa del patrimonio cultural del grupo étnico.

De entre los problemas más serios que enfrenta la educación indígena, está el relativo a la formación y actualización de docentes. Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, la única estrategia para preparar a los futuros maestros bilingües, fue un curso de inducción a la docencia de cuatro meses de duración, con las consecuentes limitaciones en la preparación académica, hecho que influye en la calidad de la educación que se ofrece.

"Para la actualización de los docentes en servicio, no se cuenta con un programa específico para tal fin y los cursos que se ofrecen, solo en una pequeña proporción son impartidos por personal con experiencia y con programas técnicos adecuados. Por lo que en la mayoría de los cursos se observa improvisación, tanto en la organización como en los aspectos técnicos".(PMEI 1990:18)

En cuanto a la profesionalización de los maestros bilingües la experiencia que se logra registrar es mínima como expresión específica para satisfacer sus necesidades ya que el Bachillerato Pedagógico solo se queda como proyecto aun cuando el 26 % de los profesores en servicio de educación indígena solo tienen el nivel académico de secundaria.(Cuadro 31 y 32)

El diseño del curriculum del Bachillerato Pedagógico fue una realidad (Propuesta Curricular del Bachillerato Pedagógico Indígena y sus modelos de Operación. 1987 (PCBPI)) pero para las políticas y administradores de los proyectos indígenas no es suficiente, ya que se requiere más que eso. Al no existir la voluntad política para llevar a cabo estos proyectos cualitativos que podrían contribuir a superar la eficiencia terminal de la educación indígena, se seguirán tomando decisiones tecnocráticas que pretendan solucionar problemas socio educativos y culturales.

Aquellos maestros indígenas en servicio que han tenido una formación pedagógica, fue bajo programas de formación que no responden a las necesidades

educativas de los grupos indígenas, pues son programas de educación normal orientados a los niveles de preescolar y primaria no específicos del subsistema bilingüe-bicultural.

Quisiera destacar solo los puntos centrales que orientaron la organización curricular de este proyecto, para dar una idea somera de lo que pretendía el perfil de egreso del Bachillerato Pedagógico Indígena:

-LINEAS DE FORMACION

-Línea de Formación Científica y Humanística.

-Línea de Formación Pedagógica Bilingüe Bicultural.

La primera "Promueve el desarrollo del pensamiento científico y los valores humanos, para la comprensión y transformación de la realidad y para favorecer una interrelación responsable y equilibrada del ser humano con su medio social y natural".

La segunda "Desarrolla la sensibilidad y el interés hacia el fenómeno educativo bilingüe bicultural y proporciona las herramientas intelectuales básicas para su comprensión y ejercicio".(PCBPI,1987:14)

-LINEAS DE DESARROLLO CURRICULAR

-Conocimiento del Mundo Físico-Natural.

-Conocimiento Histórico-Social.

-Conocimiento Pedagógico.

-Conocimiento Lingüístico.

Es importante destacar este proyecto porque incluso la propia administración reconoce tal necesidad:

"En cuanto a la profesionalización de los maestros bilingües, hasta la fecha no ha sido posible consolidar alternativas viables para su logro; el Bachillerato Pedagógico de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, no ha

respondido a las necesidades de formación de los maestros indígenas". (PMEI 1990:18)

La apertura de un programa para la superación académica y profesional de los maestros indígenas bilingües representó una seria necesidad, por el egreso numeroso de los docentes que cursaron el bachillerato pedagógico y la normal básica, a pesar de que no satisfacía las expectativas de su práctica docente. Además resultó un verdadero reto, puesto que no existía experiencia previa en el desarrollo de un curriculum en el nivel de licenciatura con las especificidades que requería el medio indígena

La primera experiencia, sería en 1979 cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística **"...para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios..." (Cabrera, Angeles, 1992:65)**. La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS) **"...que había sido fundada en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar el subsistema..."(Idem)** fue la segunda experiencia y en este momento se encuentran suspendidas.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) participa en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982 trazó la Licenciatura en Educación Indígena siguiendo los mismos criterios que determinaban la estructura curricular de la Universidad que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional; donde las dos primeras son comunes a todas las licenciaturas y la tercera es la que determina la formación específica de los estudiantes. Esta, **"...si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio. Se ofrece únicamente en la modalidad escolarizada. Ingresan un número muy restringido de estudiantes y quienes son aceptados deben dejar necesariamente su comunidad por cuatro años para cursar los estudios. Por el número total de alumnos atendidos en esta Licenciatura y por los objetivos a lograr, este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente". (UPN, 1992:14)**

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocen esta carencia y señalan: **"La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes Estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas" (PMEI, 1990:18)**. Es así y

con base a las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME) que se refiere a la Formación y Actualización de Docentes que señala: "... **participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio.**" (PME, 1990:12) como la UPN inicia la instrumentación de una nueva licenciatura que satisfaga las necesidades de los maestros indígenas bilingües.

Se conformó una comisión especial por parte de la Academia de Educación Indígena de la UPN y de la Dirección General de Educación Indígena¹⁶ (DGEI) de la SEP con el propósito de elaborar una propuesta de Plan de Estudios dirigida a los maestros de educación indígena en servicio. La dinámica de trabajo fue ardua y conflictiva lo que llevo a la presentación de dos propuestas diferentes: La de la UPN fundamentada por áreas como las otras licenciaturas que imparte y con contenidos comunes a la licenciatura impartida ya en la Unidad Ajusco, cuyos propósitos eran totalmente diferentes a los que requerían los maestros en servicio y la de la DGEI que proponía trabajarla con un sistema modular y cuyos ejes eran los objetos de transformación.¹⁷

Ambas propuestas fueron presentadas a diferentes instancias académicas y administrativas (Rectoría de la UPN, Dirección General de Educación Indígena, ENEP Zaragoza que trabaja por sistema modular, entre otras) y los comentarios en torno a la propuesta modular fueron positivos pero:

"No es seguro que funcione",

"no se cuenta con la infraestructura para operarla",

"es interesante, pero se requiere un maestro operativo", etc.

Se reorientaron ambas propuestas a una sola por áreas pero con contenidos mas específicos a la practica docente del medio indígena:

OBJETIVOS:

"-Proporcionar los elementos teórico-metodológicos que posibiliten al estudiante la producción de

¹⁶ Por la Dirección General de Educación Indígena participaron MARIO MILLAN S., GUILLERMINA DUARTE H., ROCIO FLORES F., JUAN MANUEL JIMÉNEZ O., RAYMUNDO ANDRADE P. (q.e.p.d.) y JUAN BELLO DOMÍNGUEZ. Como producto del trabajo de este equipo se elaboro la Propuesta Curricular por Modulos.

¹⁷ Propuesta Curricular por Modulos. (Mecanograma)

alternativas educativas indígenas, acordes a una sociedad culturalmente plural.

-Reconceptualizar los fundamentos teóricos en que se sustenta la practica docente cotidiana con la intención de favorecer la producción de una nueva pedagogía bilingüe para contextos interculturales .

-Articular el proceso de profesionalización del maestro indígena de forma tal que la docencia, la investigación, y el servicio se constituyan en las premisas básicas de su practica educativa.

-Revertir la desvalorización de la condición de maestro indígena bilingüe-bicultural, mediante la comprensión de esta especialidad como un campo teórico-metodológico relevante y emergente en la problemática pedagógica y en la realidad educativa mexicana.

-Re significar el valor de la escuela como institución educativa y el de otras instituciones subyacentes en el ámbito de los distintos grupos étnicos con la intención de vincular la comunidad con la función del docente bilingüe.

-Dotar al maestro indígena de los elementos teóricos, técnicos y prácticos que le permitan desarrollar el estudio sistemático de los problemas significativos de la educación indígena, con la intención de que el docente proponga alternativas de solución a los mismos.”(UPN, DGEI. 1990:13).¹⁸

Como podemos ver los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica a la practica docente del maestro indígena ,caracterizada esta por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana .En este sentido “...pretende articular cuatro áreas de formación interdisciplinaria, en teoría, a un objeto de estudio común y en proceso de construcción, como lo es la educación indígena. Ellas son:

¹⁸La Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena fue producto de la comisión conformada por Raymundo Andrade (qepd), Juan Manuel Jimenez, Rocio Flores, Guillermina Duarte, Mario Millán y Juan Bello Domínguez por la DGEI y Javier Tito E., Jorge Hernandez, Jorge Martínez, Antonio Carrillo y Ma. de los Angeles Cabrera por la UPN.

-Área Histórico-Socio-Política.

-Área Filosófico-Antropológico-Lingüística

-Área Psicopedagógica y

-Área Epistemológico-Investigativa" (IBID.:19)

Finalmente como no satisfacía los requerimientos técnico administrativos que exigían las burocracias institucionalizadas de la UPN y la DGEI además de no apearse a los requerimientos eficientistas de la Modernización Educativa se opta por marginar a los equipos involucrados e iniciar otra propuesta curricular acorde a los requisitos antes planteados.

Así se inicia otro proceso mas en la larga historia de la educación indígena pero parecido a muchos anteriores: **"Se requiere en corto plazo porque los momentos políticos lo exigen".**

Esta nueva propuesta **"...se organiza conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 85 de la UPN..." (UPN,1992:6).** Las presentes licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, planes de estudio 1990 (LEPEPMI 90) se estructuran con base en la experiencia desarrollada por la institución respecto a la formación de docentes en servicio.

"Las licenciaturas del Plan 1990 comparten características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores..." (Ibid:16).

Sin embargo la misma propuesta reconoce sus propias limitantes: **"Si bien ,hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la practica docente del maestro en educación indigena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el curriculum en torno al conocimiento de la practica docente" (Ibid:21)**

Aún cuando la propuesta considera elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta Licenciatura asume la misma estrategia Metodológica de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semiescolarizada que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resulta paradójico que aun sin

contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85 operados por las 74 Unidades UPN en el país, se considerase para esta licenciatura la misma estrategia metodológica que se caracteriza por **"...conjugación en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador (...)** Las tres situaciones planteadas constituyen de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente". (Ibid:40).

Es conveniente señalar algunos de los problemas presentados en el Taller Debate sobre Evaluación del Aprendizaje que en el proyecto inicial presentado en diciembre de 1989 considero únicamente las licenciaturas LEB 79 y LEPEP 85 y que durante su realización (de enero de 1990 hasta junio de 1991) que incluyó la participación de **"aproximadamente 1200 académicos incluyendo directores"** (UPNa,1992:12) de 73 Unidades UPN del país, **"se manifestó la inquietud por discutir y plantear la problemática que sobre evaluación se plantea en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena"** (Ibid:4)

"La heterogeneidad en la formación de los asesores incide en la falta de formación pedagógica y en evaluación; resultando afectados el estudiante, el mismo asesor, el proceso y la institución"(Ibid:8)

"La forma de evaluación repercute en la deserción. Algunas de las causas son: a) instrumentos de evaluación sumamente extensos, b) la mayoría de los estudiantes desconocen los criterios de calificación que se les aplican o no se les exponen con claridad; además se enfrentan a tantos criterios como asesores tienen..." (IBID.:9)

"Existen "...una diversidad de concepciones en donde intervienen también con diferentes matices, asesores, estudiantes y directores" (Ibid:15)

"...para algunos asesores, el proceso de evaluación se ha restringido a una práctica de medición y acreditación en donde se ha dejado de lado la comprensión y explicación del proceso evaluativo como una totalidad..." (Idem).

-“Se carece de estudios de seguimiento acerca del impacto que las licenciaturas tienen en la formación profesional de los estudiantes.

-Existe ausencia de trabajo colegiado entre los asesores lo que provoca ausencia de planeación sistemática y dispersión en la toma de decisiones académicas.

-Las características escolares de los estudiantes inscritos en las licenciaturas son inconsistentes con las características del modelo ideal (Plan de Estudios);esto se debe en gran parte a que provienen de sistemas escolarizados y no tienen experiencia en sistemas abiertos y semiescolarizados”.
(UPNb,1992:5).

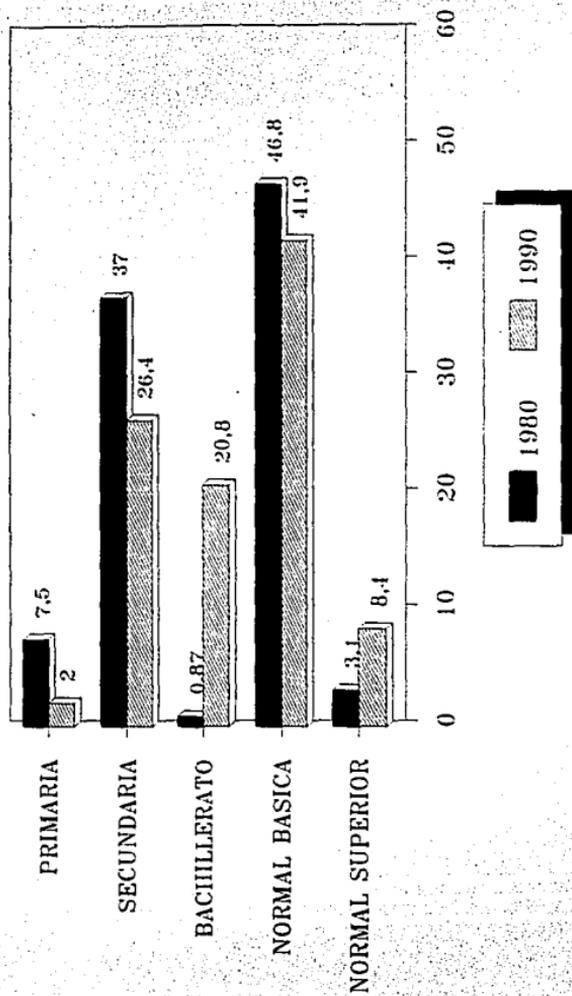
-“...existe un desconocimiento por parte del asesor y de los estudiantes de los planes de estudio de las licenciaturas en su totalidad, lo que genera una visión aislada de las asignaturas y la parcialización del conocimiento.

-Las Antologías y las asesorías como únicos medios para aprender limitan la posibilidad de acceso, tanto cualitativo como cuantitativo, hacia una formación mas completa”. (Ibid:7). “...se reporto que son insuficientes los servicios bibliotecarios en las Unidades (acervo, personal, instalaciones y atención a la comunidad)”
(Ibid:6).

-“Falta de una normatividad académica clara para la instrumentación del Taller Integrador y de la Propuesta Pedagógica.

-Falta de vinculación y deficiencias metodológicas entre los tres momentos de aprendizaje (estudio individual, trabajo grupal y taller integrador)”. (IBID.:8)

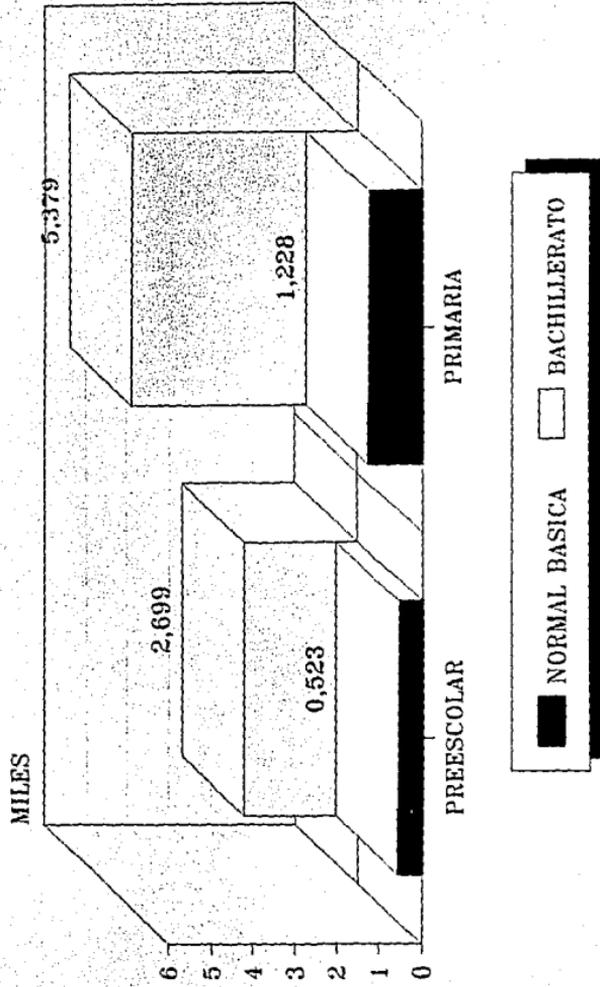
NIVEL DE ESCOLARIDAD MAESTROS INDIGENAS 1980-1990



FUENTE: 1980: FELIPE BONILLA, 1983
1990: DGEI, 1990

Grafica 14

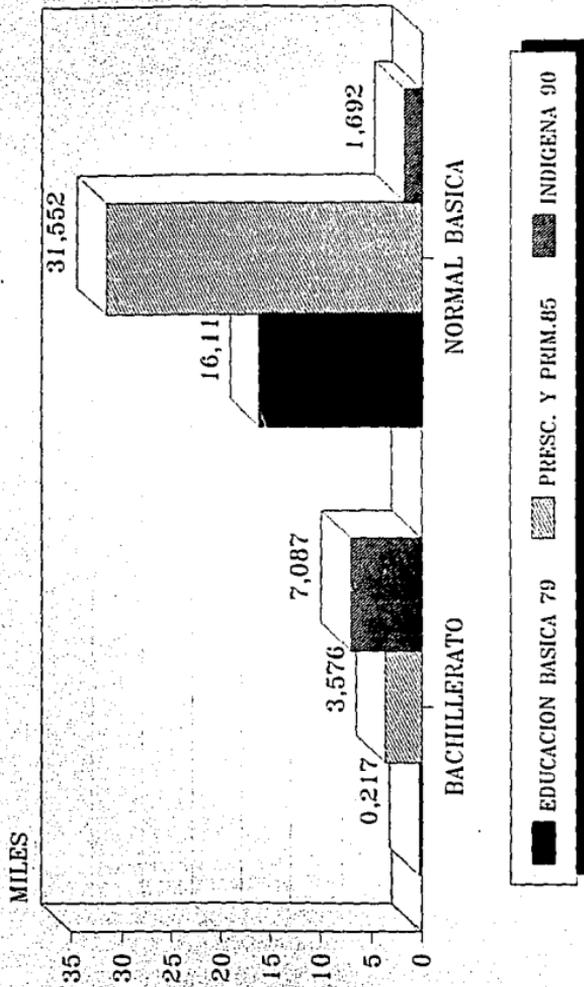
PROCEDENCIA ALUMNOS LIC. EDUCACION INDIGENA MARZO 1994



FUENTE: SISTEMA DE INFORMACION UNIDADES
UPN MARZO 1994.

LICENCIATURAS UPN 1993

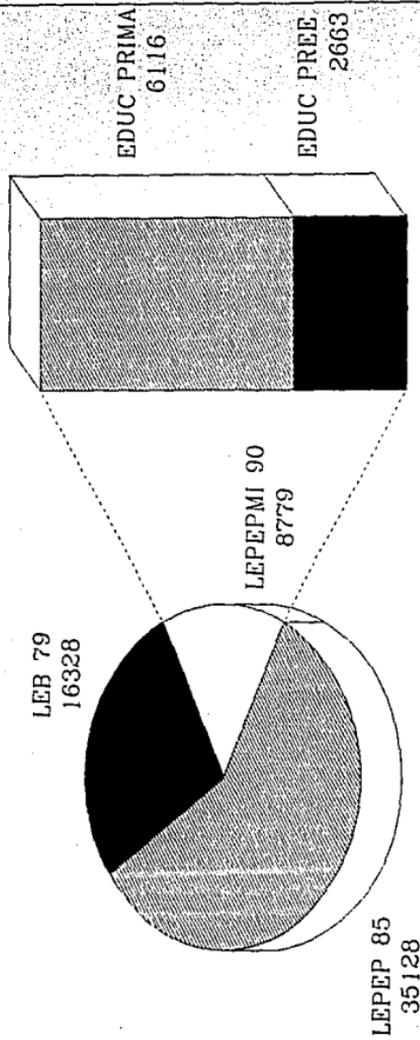
PLANES DE ESTUDIO



FUENTE: SISTEMA DE INFORMACION UNIDADES
UPN JUNIO 1993

Grafica 16

LIC. EDUCACION INDIGENA ALUMNOS UPN 1993



FUENTE: SISTEMA DE INFORMACION UNIDADES
UPN JUNIO 1993

Grafica 17

C O N C L U S I O N E S

C O N C L U S I O N E S

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

CONCLUSIONES

Históricamente la educación indígena en México, ha sorteado una serie de contradicciones tendientes a negar la participación social y cultural de los pueblos indios. Después de la creación de las escuelas de "peor es nada", se manifestaron las limitantes a las que posteriormente se enfrentarían, de enfrentaron y se siguen enfrentando las escuelas en el ámbito indígena.

El desarrollo y permanencia de la educación indígena, dependió del paternalismo del Estado mexicano, el cuál, promovió los valores y principios "a los que debe aspirar toda sociedad tradicional". Sin embargo, no consideró el carácter histórico de la resistencia indígena, aquella que fortaleció la identidad de estos grupos y confrontó los embates del asedio político, económico y cultural de la sociedad dominante y fortaleció el valor irrenunciable de la dignidad.

Las concepciones ideológico- políticas de los principales intelectuales y estadistas de los gobiernos posrevolucionarios en México, influyeron de forma decisiva en la política dirigida a los grupos étnicos, lo que llevo a una confrontación entre sus principales tesis y la practica de los grupos indígenas .

Después de la Revolución Mexicana, una vez que la Constitución Política de 1917 se conforma como el documento jurídico político rector del "Proyecto Nacional", las conjeturas hacia la participación de la población indígena en el desarrollo socio económico del país, se orientaron hacia la incorporación de éstas considerando la castellanización directa para tal logro.

La cancelación de formas y valores del antiguo régimen, llevo a los principales intelectuales de la Revolución a proyectar metas y propósitos que reorientarán las instituciones educativas, las cuales, se vieron como agentes de cambio y transformación de la nueva sociedad. Se tomo a la cultura, como el pretexto para delinear la política educativa de ese periodo, porque a ella se le culpo del atraso de las comunidades indias con respecto al desarrollo nacional. Ante esta visión ; las concepciones educativas estuvieron orientadas a negarles validez a sus practicas culturales y aunque existían partidarios de la creación de escuelas para los indígenas se consideró indispensable la adopción y homogeneización del sistema escolar nacional.

Culpar a las minorías no "exitosas" por su falta de valores y destacar el éxito de los vencedores por su grado civilizatorio, es el racionalismo prevaleciente del discurso dominante. La cultura común a partir de la deslegitimación de las culturas minoritarias pretendió la agregación de éstas a la cultura dominante, con la castellanización directa como la obligación de aplicar y aceptar dicha cultura. El monolingüismo ha sido la propuesta del Estado mexicano para homogeneizar el idioma oficial en la sociedad nacional, y a partir de éste, instrumentar las diferentes estrategias educativas para las poblaciones indígenas.

Con la visión paternalista del Estado se determinaron nuevas formas de organización social al interior de las comunidades indígenas, con el propósito de crear mecanismos de intermediación entre estas y las instituciones creadas para promover su integración a la vida nacional. Así se inicia otra etapa en la proyección histórica de los pueblos indios, la cuál promovería el cambio cultural dirigido a fin de lograr social y culturalmente su anexión a la sociedad nacional.

La educación rural mexicana fincaría uno de los pilares fundamentales para tal fin, ya que a partir de ella, se reorientaría la política educativa dirigida a la población indígena y rural del país. La recuperación de la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena conformada en la década de los 20,s fundamento la creación de internados que atendieron a jóvenes indígenas, con el propósito de capacitarlos para promover actividades agropecuarias y técnicas, para que de regreso a sus comunidades impulsaran la capacitación técnico- agropecuaria y por ende, la productividad de sus comunidades. Ese era el objetivo vinculado a las acciones emprendidas por el Estado para crear la infraestructura en el campo, confrontaría el aislamiento y la sectorización de las comunidades indígenas en bien del "Proyecto de la Revolución Mexicana".

Una de las primeras experiencias educativas bilingües en zonas indígenas fue la instrumentada por el Instituto Lingüístico de Verano en la década de los 30,s, con el aval del gobierno Cardenista (sin convenio alguno), se promueve la castellanización de los indígenas a partir de cartillas bilingües, sin olvidar el proselitismo religioso y cultural que lo caracterizaba pero que en ese momento se apegaba a la propuesta gubernamental de confrontar el catolicismo oscurantista que se oponía a la Reforma Agraria y que estaba más arraigado en aquellas zonas dispersas y de difícil acceso.

Las experiencias emanadas de este proceso, llevaron a los intelectuales de la época a buscar alternativas educativas que fomentaran la integración gradual de los pueblos indígenas a la vida productiva, cultural y social de los pueblos indios. Después de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrados en México en 1939 y 1940 respectivamente se determinó la necesidad del uso de las lenguas vernáculas y el empleo de

personal de extracción indígena para la alfabetización e inicio del proceso de enseñanza de los niños indígenas.

Es importante destacar --como lo hemos argumentado a lo largo de nuestra investigación--, que si bien es cierto la orientación política del Estado hacia las comunidades indígenas del país fue una necesidad para la "Familia Revolucionaria" y las acciones emprendidas por éste fomentaron el desarraigo, la participación e integración de éstas a la "vida nacional", también es cierto, que provocaron y propiciaron una integración al interior de ellas. Con ello, hemos sustentado que las medidas llevadas a cabo por el Estado no deben considerarse linealmente, ya que la proyección histórica de los pueblos indios, siempre se ha caracterizado por su lucha permanente contra las acciones arrasadoras y asimilacionistas emprendidas contra ellos, de tal forma , no podemos aceptar la visión simple de una imposición con intereses elitistas sin una respuesta y una demanda específica por parte de los pueblos indios.

Las propuestas sobre la participación directa de los integrantes de las comunidades indias en las acciones emprendidas para ellos, no son por "obra y gracia", sino todo lo contrario; son producto de la resistencia histórica de los pueblos indios a las acciones impositivas contra sus intereses, entendida ésta, no como las acciones aisladas y contestatarias de algunos grupos, sino como la lucha permanente, organizada y propositiva que demanda el reconocimiento a una visión del mundo no necesariamente igual a la de los portadores de la "civilización". La "intensión expresa" de "preservar los valores positivos" de la cultura india, por parte de los sectores gubernamentales promotores de las acciones indigenistas, pretendió borrar diferencialmente sus contenidos y con ello, su identidad construida históricamente

El uso de la lengua materna como expresión de identidad y demanda de los pueblos indios fue canalizada por los responsables de la política indigenista como mero instrumento para utilizarlo durante algún tiempo, para facilitar la enseñanza definitiva del español y en español. Se daba respuesta sutil a una demanda histórica de reconocimiento; se otorgaba una concesión en la acción educativa que hasta la década de los 40,s aparecía aislada, y que al institucionalizarse con la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948) pasaba a ser parte fundamental de la política indigenista.

La expresión superior del indigenismo como promotor de la sociedad de cambio a partir de los postulados desarrollistas y las concepciones antropológicas anglosajonas de la autogestión y el desarrollo de la comunidad, promoverían la concepción de un marco regional intercultural, cuyo eje rector sería el centro ladino y en torno al cuál, girarían las actividades económicas y culturales de los pueblos indios. No se entendió o no se quiso entender que era precisamente la relación

asimétrica y desigual lo que evidenciaba y fomentaba el aislamiento y segregación de las comunidades indias, por lo que se siguió dando vueltas al problema explicándolo por el atraso y el primitivismo de los indios.

Lograr que los indios dejaran de serlo, resultaría fácil si solo se cambiara su cultura. Éste fue el reto, por ello, la educación solo se preocupó por la castellanización de niños y adultos, en el entendido que así se lograría la desindianización de estos pueblos y que por medio del español, se olvidaría toda una tradición cultural histórica. Es importante destacar el momento donde se empieza a hablar de educación bilingüe, pero no como una medida dadivosa venida de los ladinos, sino como una constante lucha de los pueblos indios por su reconocimiento; aún cuando seguía imperando la determinación de los contenidos unilaterales de la sociedad nacional, con el menosprecio de los valores costumbres y tradiciones de estos pueblos.

La representatividad de los pueblos indios se caracterizó por ser los "interlocutores" ante los representantes de las instituciones indigenistas, cumpliéndose la función participacionista propia del corporativismo y fincadas en el discurso demagógico de las organizaciones promotoras del clientilismo político. Las Reuniones de Janitzio Michoacán, en 1975, Vicam, Sonora, en 1976 y Sta. Ana Nichi, Estado de México en 1977; representaron para los pueblos indios la conformación de organizaciones como el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI) en la primera y tercera reunión y la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) en la segunda para que velaran por sus intereses sin embargo, la participación crítica al inicio de su creación del CNPI claudicaría sumándose sus dirigentes en forma mayoritaria a las filas de la Confederación Nacional Campesina y por tanto al Partido Revolucionario Institucional.

Por su parte la propuesta de la ANPIBAC fue limitada pues careció de claridad en sus planteamientos sobre la participación de los pueblos indios en la construcción de una educación de ellos y para ellos. Una de las cosas que quedarían claras desde su conformación, fue la intencionalidad por lograr espacios políticos para sus dirigentes, cumpliéndose con ello las propuestas veladas de Luis Echeverría y de José López Portillo sobre la corporativización de los pueblos indios a través de las organizaciones consolidadas y legitimadas con acciones de corte populista.

Las demandas de "participación" y "reconocimiento" en el ámbito educativo, se vieron cristalizadas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretarías de Educación Pública en 1978, confirmándose -- conjuntamente con el Instituto Nacional Indigenista -- el binomio con el cual se legitimaría la política indigenista "de participación".

Si bien es cierto, la proyección educativa de los pueblos indios es producto de la resistencia histórica de éstos, también es cierto que lo realizado por aquellos "dirigentes" surgidos de eventos nacionales con representación y participación corporativizada, fincó el inicio de un proyecto institucionalizado con acciones y practicas desleales a su interior con la intencionalidad oportunista de sus dirigentes. Sin embargo, la búsqueda de proyectos educativos de los indios y para ellos, permitió --al interior de la institucionalidad-- continuar el proceso de resistencia de los pueblos indios con propuestas educativas acorde a las necesidades de las comunidades indias sin ser antagónicas al proyecto educativo nacional.

Acuerdos internacionales referidos a los pueblos indios que fueron firmados en la Posguerra, fueron revisados y modificados para caracterizar la nueva política cultural educativa en la década de los 80,s y con ello buscar su vinculación a las nuevas condicionantes del mundo moderno.

La crisis estructural de la década anterior y los momentos político-económicos coyunturales del gobierno de Miguel de la Madrid, alejaría al Estado mexicano de la posibilidad para apegarse a los principios firmados por las principales organizaciones internacionales sobre la autonomía y el etnodesarrollo de los pueblos indios y con ello, el no reconocimiento a la ampliación, consolidación y fortalecimiento de su diferenciación cultural y social.

La respuesta del Estado mexicano apegada a la carta de intenciones del Fondo Monetario Internacional, orientó una política rígida de austeridad y reducción drástica del gasto publico para beneficio social, lo que implico la desaparición de programas de asistencia social de la política indigenista redefiniendo "el acceso de los pueblos indios a la modernidad nacional".

La participación política de estos pueblos, fue el contrapeso a la austeridad y a la reducción presupuestal, ya que el respeto y reconocimiento al pluralismo étnico en el seno de la sociedad nacional, permitiría ver la identidad étnica no como un lastre u obstáculo a vencer, sino como un recurso para la consolidación del reconocimiento a la diferenciación social y cultural. La modificación del Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de San José representaron el fundamento jurídico-político para apuntalar coyunturalmente el proceso de resistencia de los pueblos indios.

Por otro lado, el discurso de la modernización universalista pretendió considerar los postulados anteriores concibiéndolos de manera lineal, proponiendo la inseparabilidad del progreso y la expansión contra la tradición y la cotidianidad. Eliminar principios y valores proyectados en favor de una mayor participación del modelo de la PLURALIDAD, sería la concepción de la "nueva sociedad". Sin embargo,

reflexionar el porque somos uno y al mismo tiempo somos otro diferente, permitirá reconocer nuestras diferencias, alcances y limitantes. Conciliar entre lo universal y lo particular, promoverá el acercamiento y construcción de las fronteras culturales como proyecto de vida y no de dominio y control.

El discurso de la modernización ha insistido en los procesos de adhesión de las minorías a lo nacional, pues ha promovido la pertenencia nacional a costa de la colectividad étnica. A pesar de este discurso, podemos enfatizar que los referentes étnicos seguirán determinando la identidad y la resistencia a procesos universales -- sin negar éstos--, con la promoción y construcción de las fronteras culturales sin atender contra la identidad social y cultural de la etnias.

Analizar la resistencia en el proceso histórico de los pueblos y comunidades indias, es creer en el contacto permanente de dos concepciones del mundo diferentes pero no excluyentes; es reconocer el valor del intercambio cultural de lo propio y lo ajeno; y sobre todo, es reflexionar la resistencia no como negación a lo ajeno sino como la complementación de lo propio. Validar las posibilidades del cambio y la transformación sin olvidar la larga duración histórica de la resistencia como expresión propositiva y no contestataria, sería construir, reconstruir y apropiarse de la cotidianidad y no de las falsas expectativas del mundo occidental.

Uno de los principales conflictos entre las comunidades indias y los "representantes de lo nacional", ha sido la relación entre el español y las variadas expresiones lingüísticas de los pueblos indios. Las lenguas indias fueron sometidas a una política lingüística de homogeneización que apunta a la consolidación de una lengua nacional, es así, como para algunos, esta practica lingüística promovió triunfalmente el bilingüismo, sin considerar la proyección cultural y social de éste.

¿No será que el bilingüismo y aún más, el monolingüismo sean parte de uno de los procesos que conforman la cultura distintiva que entrelaza y da coherencia a su vida cotidiana y a la relación con lo nacional?. No entienden que incorporar, asimilar e integrar las lenguas indias no beneficiara a nadie y menos, cuando de un solo "plumazo" eliminan el crecimiento demográfico natural de una población que por sus características socioeconómicas y culturales no puede crecer en una década solo el 1.9%. ¿Demográficamente es esto posible?. ¿No es en las zonas marginadas donde se registra una tasa alta de natalidad?

Creemos que el monolingüismo y el bilingüismo son expresión de lucha, disputa y resistencia constante por el reconocimiento a la diferenciación. El español y la lengua materna son expresiones históricas dinámicas y cambiantes, que contienen concreciones y resultados de la correlación de fuerzas opuestas y procesos encontrados en la búsqueda de la autonomía para el campo de la cultura propia.

Por otro lado, al igual que el bilingüismo y el monolingüismo, la distribución geográfica de los pueblos indios ha sido un espacio de resistencia a las agresiones y despojos de la "civilización", por ello, ocho entidades concentran el 80.8% de la población india cuya características se manifiestan por su alta densidad poblacional y el desigual grado de desarrollo económico. Casi el 95 por ciento de los municipios con un muy alto grado de marginación se encuentran en estas entidades. De la misma manera, de los municipios con un grado de marginación alto, a estas entidades les corresponden en promedio casi 85 municipios mientras a los veinticuatro estados restantes les corresponden solo 5.6 a cada uno.

Hablar de pueblos indios y proyecto nacional, es hablar de polarización social, porque mientras los ricos se hacen mas ricos; los pobres caen en la extrema pobreza, caracterizada por los elevados niveles de analfabetismo, desempleo, desnutrición, etc. Esto significa, que del total de la población nacional, el 50.4% se encuentra en la pobreza y de éstos, el 41.4% vive en la extrema pobreza y como vimos antes los pueblos indios se encuentran en el ultimo rubro.

La respuesta del Estado mexicano en el ocaso del Estado benefactor y el arribo del proyecto globalizador, orientan la atención de los problemas sociales como problemas administrativos, pues el discurso legitimador de la eficiencia, la calidad y la integración promueven la disminución gradual pero significativa del gasto publico orientado al bienestar social. Estos cambios no corresponden solo a una reforma administrativa que resuelve técnicamente bajo criterios "eficientes" los espacios de la intervención estatal, sino que enfatiza el proceso de redefinición global de las funciones del Estado y de sus mecanismos de legitimación.

Bajo este esquema, la educación es uno de los rubros que ha experimentado la búsqueda de mecanismos financieros que no impliquen sobrecargos al gasto público. La modernización educativa se plantea en el contexto de la demanda de globalización económica y de cambios estructurales de la economía nacional, por ello, su planteamiento enfatiza la subordinación del proyecto educativo a las necesidades económicas, donde el vínculo con el proceso productivo será prioritario. Procesos educativos flexibles y específicos satisficieran nuevos modelos de comportamiento en la relación de trabajo, producción, distribución y consumo.

La Declaración Mundial de Educación para Todos muestra el interés y los argumentos económicos del Banco Mundial con respecto a la educación, pues se finca nuevamente en los sistemas educativos el impulso al desarrollo económico, y sobre todo, lo redituable que resulta la inversión en la Educación Básica a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales.

En este marco, la Modernización de la Educación Indígena se circunscribe al Plan Nacional de Desarrollo y al Programa para la Modernización Educativa, donde se reconocen las carencias del Subsistema, de las cuáles destacamos las siguientes:

El 52.5% del total de las escuelas que en 1992 atendían a los niños indígenas en educación primaria carece de las condiciones mínimas para atender las necesidades educativas de las comunidades; la eficiencia terminal del subsistema en 1992 después de cinco generaciones se incremento solo en 2.4% o sea que de cada 100 niños que ingresaron en 1981 solo egresaron 22.1 seis años después y de los que egresaron en la generación 1985-1991 fueron 24.5; creemos importante señalarlo pues con respecto al sistema federal la proporción es abismal ya que egresan 55 por cada 100 que ingresan.

Los postulados "para abatir estas carencias" siguen en torno a lo que hemos criticado pero ahora se financia con apoyo del Banco Mundial en apego a la Declaración Mundial de Educación Para Todos:

- Se elaboraron e imprimieron materiales "en apego al enfoque nacional de los planes y programas"

- Se implementaron estrategias para la enseñanza del español "como segunda lengua", etc.

Por otro lado, con el reconocimiento jurídico del español como Lengua Nacional en la Ley General de Educación, se signa el fin de una educación bilingüe, porque como lo enfatiza el Centro de Estudios Educativos "la forma en que esta redactado el artículo 7 -de dicha Ley-- no obliga al gobierno a promover y desarrollar las lenguas indígenas".

La educación para los indios de México, mediante la "transmisión" de los valores de la cultura nacional y la subordinación de los valores y costumbres de la cultura india en el contexto de la acción y la enseñanza del español como Lengua Nacional, plantea la formalización y logro de una educación que satisfaga los intereses del proyecto nacional. Sin embargo, ratificamos nuestra tesis al considerar insuficiente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, para que los propósitos declarados en la razón de ser de la escuela se impongan intereses contrarios a la de los grupos "marginados" del proyecto nacional; habría que considerar la resistencia como factor determinante que confronta con innumerables propósitos, creencias y valores individuales, interiorizados por las relaciones familiares y comunitarias de los pueblos indios.

La modernización educativa en el medio indígena, apostó a los principios del "consenso", "cohesión" y "armonía" validados por los espacios institucionales, pero

consideramos que la escuela representa también un conjunto de vínculos permanentes donde se permite plantear y replantear practicas alternativas que confronten las relaciones de control y dominio, como lo señalamos en la experiencia de la implantación curricular en forma experimental en cuatro regiones indias.

Concebir la educación bilingüe bicultural de manera lineal, nos lleva a conocer solo una versión, pues lo bilingüe se manifiesta por el dominio del español como lengua nacional y la subordinación de la lengua materna como pieza de museo que será "protegida". Por otro lado, la biculturalidad se concibe por el manejo separado de la cultura india con respecto a la de los otros, lo que vale es lo que se acerca a lo "civilizado", por ello, habría que "revalorarla". "Rescatar" significa "sacarla del abismo", "protegerla" se concibe como la "incapacidad" para confrontar los envates de otras culturas y "revalorar" significa que ya "perdió" su valor.

Sigue la visión paternalista hacia los pueblos indios, sin considerar la capacidad de éstos para afirmar y confirmar su cultura, para construir y reconstruir su identidad histórica. La relación propuesta continua siendo desigual, persiste la idea de mantener la educación como estilo de vida y no como modo de vida; promover la adaptación a los otros y no permitir la aceptación de lo propio; fomentar el logro de expectativas de los otros y no permitir su cotidianidad.

No se trata de enseñarles como ser indios, se trata de que sean indios en el contexto de las fronteras culturales, concebidas éstas, como espacios donde se encuentran códigos y posibilidades alternativas para el logro de nuevos significados; tener acceso a nuevos códigos culturales permitirá crear identidades que transformen utopías para la conformación de nuevos mestizajes.

Indudablemente, en la presente investigación, expusimos algunas interrogantes y cuestionamientos a la representación "oficial" de la Educación Indígena, lo que nos permitió cuestionar sus "verdades" y formas de legitimación política y social para distinguir el discurso, de las practicas vividas como instancia de la ideología y como fundamento de ésta. Sin embargo, sus prácticas pedagógicas no fueron motivo de nuestro análisis, lo que sin duda representa otro reto para comprender de manera más amplia la implementación de la Educación Indígena como un proyecto educativo alternativo y no como simple implantación del modelo nacional legitimado en regiones étnicas "reconocidas" pero no diferenciadas.

Faltaría por analizar los espacios de Dominación, Tensión y Resistencia en el aula; la evaluación de los libros de texto en lengua indígena y, las orientaciones socio-culturales y pedagógicas del maestro indígena en su practica docente.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR GARCIA, Javier. 1992.

"El Estado mexicano, la modernización y los obreros". en Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) El Nuevo Estado Mexicano Tomo III, Ed. Nueva Imagen. México.

BANCO MUNDIAL. 1992.

"La pobreza en el mundo: Perspectivas para los noventa" en Economía Informa. Facultad de Economía UNAM julio.

BARTOLOME, Miguel. 1979.

"Las nacionalidades indígenas emergentes en México" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales julio-sept. México.

BEAUCAGE, Pierre. 1988.

"La condición indígena en México" en Revista Mexicana de Sociología ene-mar. UNAM, México.

BELLO DOMINGUEZ, Juan y BONILLA, Felipe. 1985

La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural en México y los Factores que Determinan su Deserción Escolar 1982-1984 UNAM tesis México

BELLO DOMINGUEZ, Juan. 1993.

"Riqueza de la educación indígena, miseria de la educación urbana" en XICTLI UPN México

BODNAR, Yolanda. y CARRIONI, Gina. 1987.

"Etnoeducación y participación de la comunidad indígena" Informe del seminario de etnoeducación Mitú (Vaupes) 22-26 junio. 1987. en Anuario Indigenista Vol. XLVII diciembre. México.

BONFIL BATALLA, Guillermo. 1992.

"Dimensiones Culturales del Tratado de Libre Comercio" en Gilberto Guevara y Nestor Garcia (COORD) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio Ed. Nexos-Nueva Imagen. México

-----1985 "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales" en Anuario indigenista No. 45 diciembre. México

-----1990 México Profundo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, México

-----1991 Pensar nuestra cultura Alianza Editorial México.

BONILLA, Felipe y RUIZ Enrique 1983.
Estadística Educativa Indígena. SEP México.

BORDIEU; Pierre. 1992.

"La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales" en Leonardo, P. "La nueva sociología de la educación" De. El Caballito-SEP. México.

CABRERA, Ma. de los Ángeles 1992

Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria. Tesis UNAM. México

CALDERON, Fernando. 1985

"Pensando esas culturas" en Revista Mexicana de Sociología julio-sept. UNAM. México.

CALVO, Carlos. 1985

"De la educación indígena a la etnoeducación" I Seminario Latinoamericano de Educación con Comunidades Indígenas en Suplemento Antropológico, 20,2 diciembre Centro asesor y planificador de investigación y desarrollo Chile.

CANTO, Manuel. 1990

"Las transformaciones de la gestión gubernamental en México: (O la cárcel de la heterodoxia) en Arturo Anguiano (Cord) La modernización de México UAM Xochimilco. México.

COLLIN, Laura y BAEZ, Jorge 1979.

"La participación política y los grupos étnicos en México" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales julio-sept. México.

CONAPO-CONAGUA 1993

Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal 1990. México

CONSEJO NACIONAL DE PUEBLOS INDÍGENAS y ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A.C. 1982

"Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México" Documento para el programa del Presidente Electo Miguel de la Madrid en Anuario Indigenista Vol. XLII. diciembre. México.

CORDOVA, Arnaldo. 1983. La política de masas del cardenismo Ed. Era México.

COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES A.C. 1979

Declaración José Carlos Mariátegui 7-dic-1979.

CONSEJO CONSULTIVO DEL PROGRAMA NACIONAL DE SOLIDARIDAD 1990.
El combate a la pobreza: Lineamientos Programáticos Ed. El Nacional México.

CHACKAVARTHI RAGHAVAN, 1992.

"Los mas pobres" en Economía Informa. Facultad de Economía UNAM julio.

D' EMILIO, Ana Lucia. 1985

"Educación y culturas indígenas: el desafío de algunas contradicciones" I Seminario Latinoamericano de Educación con Comunidades Indígenas en Suplemento Antropológico, 20, 2 diciembre Centro asesor y planificador de investigación y desarrollo Chile.

DE IBARROLA, María 1994

"Los cambios actuales en la educación básica en México" en Universidad Futura UAM Azcapotzalco Primavera. México

DE LA PEÑA, Sergio. 1977

La formación del capitalismo en México Siglo XXI editores México

DEVALLE, Susana. 1979.

"Reseña: Indianidad y descolonización en América Latina: documentos de la Segunda Reunión de Barbados, Ed. Nueva Imagen" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

DIARIO OFICIAL

11-sept- 1978 Creación de la Dirección General de Educación Indígena, México

5-MAR-93 Modificaciones al Artículo Tercero Constitucional, México

13-julio-93 Ley General de Educación, México

DÍAZ-POLANCO, Hector 1981.

"Etnia, clase y cuestión nacional" en Cuadernos Políticos No. 30 Ed. ERA octubre-diciembre México

DÍAZ-POLANCO, Hector 1992.

"El Estado y los indígenas" en Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) El Nuevo Estado Mexicano Tomo III. Ed. Nueva Imagen. México.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA:

----- 1985 Implantación inicial de la propuesta curricular de la educación indígena (Documento de trabajo) Mecanograma

----- 1985a Sistema de educación bilingüe bicultural. Mecanograma México

----- 1985b Fundamentación de la propuesta curricular de educación indígena. Mecanograma México

- 1986 Informe sobre diseño curricular de la educación indígena. Mecanograma México
- 1986a Bases Generales de la Educación Indígena. SEP: México
- 1988 Prontuario de Estadística Educativa Indígena. SEP.Mexico.
- 1989 Prontuario de Estadística Educativa Indígena. SEP:Mexico.
- 1989a Modelo de Educación Indígena. SEP. México
- 1990 Prontuario de Estadística Educativa Indígena. SEP.Mexico.
- 1990a Diagnostico de la Educación Indígena SEP. México (Mecanograma)
- -----1991 Anuario Estadístico de Educación Indígena. SEP.Mexico.
- ----1992. Avance de los proyectos de la Dirección General de Educación Indígena. SEP.Mexico
- -1993 Informe de labores 1992-1993. SEP.Mexico.
- 1994a 5o. Informe de ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. SEP.Mexico.
- ----1994b Informe de labores 1993-1994. SEP.Mexico.
- 1994c Contribución a la integración de la memoria de gestión del periodo comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994. SEP.Mexico
- 1994d Cuarto informe de evaluación del Programa Nacional de Acción, México y la Cumbre Mundial en Favor de la infancia. SEP:Mexico.
- 1994e Estadística Básica de Albergues Escolares Indígenas. SEP.Mexico.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENA-DIRECCION GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO 1987
Propuesta Curricular del Bachillerato Pedagógico Indígena y sus Modelos de Operación. Mecanograma. México

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 1990.
Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Documento de trabajo Mecanograma. México

DURAN, Leonel. 1986

"Cultura e identidad en México" en Anuario Indigenista Vol. XLVI diciembre. México

FAVELA, Isidro. 1983

"Documentos históricos de la Revolución Mexicana" en Mario Contreras y Jesús Tamayo (Comp) México en el siglo XX 1900-1913. Lecturas Universitarias No.22 Tomo I Ed UNAM México.

FERNANDEZ, Nuria. 1990.

"Los orígenes del 6 de julio" en Arturo Anguiano (Coord) La modernización de México UAM Xochimilco, México.

FIGUEROA VALENZUELA Alejandro 1993.

"La identidad nacional y los indios: el caso de los yaquis y los mayos" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

FLORES, Margarita y LEÓN Arturo. 1983.

"Los indígenas hoy" en Investigación Económica No. 163 UNAM ene-marz. México

FLORES OLEA, Victor 1993

"Identidad Nacional. Los restos en movimiento" en La Jornada Semanal. 3 enero. México

FUENTES Benjamin. 1986

Enrique Corona Morfin y la educación rural. Ed SEP-El caballito México.

FUENTES MACIEL, CARLOS 1988

Resumen de Publicaciones de la Dirección General de Educación Indígena. Mecanograma México

FUENTES MOLINAR, Olac. 1992

"El Estado y la educación pública en los años ochenta" en Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) El Nuevo Estado Mexicano Tomo IV. Ed. Nueva Imagen. México.

GAMIO, Manuel. 1985.

Antología Ed. UNAM. México.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. 1992

"Prehistoria económica y cultural del Tratado de Libre Comercio" en Gilberto Guevera y Nestor García (COORD) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México.

GARCÍA CANTU, Gastón. 1983.

"El pensamiento de la reacción mexicana. Historia Documental 1810-1963" en Mario Contreras y Jesús Tamayo (Comp) México en el siglo XX 1900-1913. Lecturas Universitarias No.22 Tomo I Ed UNAM México.

GARCÍA CASTRO, María. 1993.

"Identidad nacional y nacionalismo en México" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

GELLNER, E. 1988

Naciones y Nacionalismo. Alianza Editorial México

GIMENEZ, Gilberto. 1993

"Apuntes para una teoría de la identidad nacional" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

GIROUX, Henry. 1992.

Teoría y resistencia en educación. De. Siglo XXI, México.

GIROUX, H. y McLAREN, P.

Sociedad, Cultura y Educación. Antología No. 53 ENEP Aragón UNAM.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto 1985.

La educación socialista en México 1934-1945 Ed. SEP-El caballito México.

GONZALEZ, Enrique. 1992.

"Seis tesis sobre el Programa Nacional de Solidaridad" en El Cotidiano No. 49 julio-agosto. UAMA: México.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. 1965.

La democracia en México. ERA. México.

GUADARRAMA, Roberto. 1987.

"Política Económica y Proyecto Nacional" en Samuel León y German Pérez (Coord) 17 Ángulos de un Sexenio Ed. UNAM-Plaza y Valdés México.

GUTIERREZ, Roberto, y GUTIERREZ, J.L. 1993.

"En torno a la redefinición del nacionalismo mexicano" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

HAMEL, Rainer. y MUÑOZ, Hector. 1981

"Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomías del Valle del Mezquital, México" en Estudios filológicos No 16. México.

HERMOSILLO A. Francisco. 1981.

"Estructura y movimientos sociales" en Ciro Cardoso (Coord.) México en el siglo XIX (1821-1910) Ed. Nueva Imagen México.

HERNANDEZ, Isabel. 1988.

"Identidad indígena y educación" en Desarrollo Económico. No. 109, abril-junio. México.

HERNANDEZ, Severo. 1982.

"El instituto Nacional Indigenista y la educación bilingüe-bicultural" en Patricia Scanlon y Juan Lezama México Pluricultural Ed. SEP México

HERNANDEZ, Jorge y GUZMAN Alba 1982.

"Trayectoria y Proyección de la educación bilingüe-bicultural" en Patricia Scanlon y Juan Lezama. México Pluricultural Ed. SEP México.

HERNANDEZ, Ramon. 1982.

La educación indígena en la educación nacional. Ed SEP-INI México

INEGI 1992.

XI Censo Nacional de Población y Vivienda 1990. México.

-----1983 X Censo Nacional de Población y Vivienda 1980. México.

INI, 1991

"Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994" en Comercio Exterior, marzo México.

KROTSCH, Pedro. 1979.

"La educación rural en los Altos de Chiapas: La educación indígena" en Cuadernos de Discusión septiembre México.

MARX, Carlos. 1983

El Capital Tomo III Ed Fondo de Cultura Económica México

MANCISIDOR, Jose. 1977

Historia de la Revolución Mexicana Ed. Costa-Amic. México

MIRANDA, Porfirio. 1993.

¿Que hacer ante la modernidad? en La Jornada Semanal. 28 de noviembre. México

MOGUEL, Julio. 1992.

"Cinco críticas solidarias a un programa de gobierno" en El Cotidiano No 49 UAM Azcapozalco julio-agosto. México.

MOYA LOPEZ, Laura. 1993.

"Reforma del Estado y liberalismo social. ¿Nuevos referentes de identidad política?" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

NAHMAD, Salomon. 1978.

"La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en INI 30 años después. Ed. INI México

-----1982 "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en América Indígena Vol. XLII No. 2 abril-junio. México.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO 1986.

"Reunión de expertos para la revisión del convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales de la Organización Internacional del Trabajo. Verificada el Ginebra Suiza del 1o al 10 de sept. de 1986. en Anuario Indigenista No. 46 diciembre México.

PARE OUELLET, Luisa. 1992.

"El Estado y los campesinos" en Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) El Nuevo Estado Mexicano Tomo III. Ed. Nueva Imagen. México.

PALLAN FIGUEROA, Carlos. 1992.

"Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad frente al Tratado de Libre Comercio" en Gilberto Guevera y Nestor Garcia (COORD) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio Ed. Nexos- Nueva Imagen. México

PIMENTEL, Patricia. 1994.

(Documento presentado para El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez y La Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación). "La niñez indígena en México" en El Cotidiano No. 62 mayo-junio UAMA. México

PINEDA, Miguel. 1980

"La educación indígena" en Presencia Nueva Vol I México.

PODER EJECUTIVO 1983

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 México.

-----1988 Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos. México.

-----1989 Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 México

RAMOS, Miguel. 1982.

"Trazos indigenistas en la política educativa" en Patricia Scanlon y Juan Lezama México Pluricultural Ed. SEP México

REYES HEROLES, Federico 1991.

"La cultura de la pobreza frente a la integración económica" en La Jornada Semanal, noviembre México

REYES HEROLES, Federico 1991

"La cultura de la pobreza frente a la integración económica" en La Jornada Semanal, 3 noviembre. México

RIVERA RIOS, Miguel 1992

"La practica del liberalismo social" en Economía Informa. Facultad de Economía UNAM julio.

ROCKWELL, Elsie. 1994.

"Los cambios actuales en la educación básica en México" en Universidad Futura UAM Azcapozalco Primavera. México

ROMERO, Ma. Eugenia 1992.

"El liberalismo social en el México de hoy: Rupturas y continuidades" en Economía Informa Facultad de Economía. UNAM, julio.

ROSENZWEIG Fernando 1985.

"El desarrollo económico de México de 1877 a 1911" en Francisco Casanova (Comp) México: Economía, Sociedad y Política Tomo I Ed UNAM México.

SAFA, Patricia y NIVON; Eduardo. 1992.

"La educación y el Tratado de Libre Comercio: De la crisis a las Perspectivas" en Gilberto Guevera y Nestor García (COORD) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio Ed. Nexos-Nueva Imagen. México

SALAZAR, Francisco. 1993.

"Nación y nacionalismo en México" en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril. México

SALINAS DE GORTARI, Carlos. 1992.

Discurso en el 63 Aniversario del Partido Revolucionario Institucional en La Jornada 5 marzo.

SARMIENTO, Sergio. 1985.

"El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la política indigenista" en Revista Mexicana de Sociología julio-sept. UNAM, México.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. 1993.

"Modernidad, vanguardia y posmodernismo" en La Jornada Semanal. 28 de noviembre. México

SCHMELKES, Silvia. 1994.

"Educación Básica: Prioridad recuperada" en Universidad Futura UAM Azcapozalco Primavera México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1989.

Programa Para la Modernización Educativa 1989-1994 México.

----- 1992 Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica México

STAVENHAGEN Rodolfo 1980.

Las clases sociales en las sociedades agrarias Siglo XXI Editores México

----- 1983 "La cultura popular y la creación intelectual" en Mario Margulis (Comp) La cultura popular. Ed. Premio editora. México.

TENORIO TRILLO, Mauricio. 1993.

"Mexico:Modernización y Nacionalismo" en La jornada Semanal, 11 de julio. México

UNESCO-FLACSO.1981.

"La UNESCO y la lucha contra el etnocidio:Declaración de San José" Reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina celebrada en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica, en Anuario Indigenista Vol.XLII México 1982.

UNESCO-INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO 1983.

Educación,Etnias y Descolonización en América Latina. Dos Volúmenes. México

UNIÓN INTERNACIONAL PARA LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA.1986.

"Los pueblos indígenas y el desarrollo sostenido" recomendaciones de la Conferencia sobre Conservación y Desarrollo,Ejecución de la Estrategia Mundial para la Conservación. 31-mayo al 5 junio de 1986 celebrada en Ottawa,Canada. en Anuario Indigenista No 46 diciembre. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL (UPN)

-----1993 Bienvenidos UPN México-

-----1992a Taller debate sobre evaluación del Aprendizaje (Documento de trabajo)Mecanograma México

-----1992b Evaluación del Aprendizaje en LEB 79 y LEPEP- 85 Practicas y Alternativas,Mecanograma México

-----1992c Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena Plan de Estudios (Documento de Trabajo) Mecanograma, México.

-----1993 Sistema de Información Unidades UPN Ciclo escolar 93-1. Mecanograma. México

VALDES,Luz María. y MENENDEZ,Teresa. 1987.

Dinámica de la población de habla indígena (1900-1980),Ed INAH.Mexico

VALENZUELA A.Jose Manuel 1993

"Las identidades culturales frente al TLC en Sociológica UAM Azcapozalco enero-abril

VARESE,Stefano.1982.

"Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica" en América Indígena Vol XLII No.2 abril-junio México.

VELASCO,Jose.1985.

"Educación y etnicidad: ¿hacia la creación de una pedagogía bilingüe-bicultural?" en Palabra y Hombre No.56 oct-dic. México.

VICTORINO, Liberio. 1994
Formación profesores-investigadores... Tesis Doctoral.FCPS, UNAM

VIDAL, Aldo. 1985.
"Algunas reflexiones sobre grupos étnicos" I Seminario Latinoamericano de Educación con Comunidades Indígenas en Suplemento Antropológico, 20, 2 diciembre Centro asesor y planificador de investigación y desarrollo Chile.

VILLA, Alfonso. 1986.
"El resurgimiento del indigenismo mexicano" en Carlos Garcia y Andrés Medina (Editores) La quiebra política de la antropología social en México. Tomo II Ed. UNAM: México.

WARD Peter. 1989.
Políticas de bienestar Social en México 1970-1989. Ed Nueva Imagen México.

WILEMSEN, Augusto. 1985.
"Algunos aspectos de las Medidas Tomadas y Actividades Realizadas por las Naciones Unidas en Materia de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales y su Relación con los Pueblos Indígenas" en Anuario Indigenista No. 45 diciembre. México.

ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 1. Concentración de la población urbana y rural según densidad demográfica 1895.
- Cuadro 2. Población total y población económicamente activa según sector productivo 1895.
- Cuadro 3. Población total, población indígena y población económicamente activa indígena 1895.
- Cuadro 4. Reparto de tierras durante el maximato.
- Cuadro 5. Población indígena: monolingües y bilingües 1930-1940.
- Cuadro 6. Población indígena: monolingües y bilingües 1950-1960.
- Cuadro 7. Población indígena: monolingües y bilingües 1970-1980.
- Cuadro 8. Población indígena según censos de población nacional 1930-1990.
- Cuadro 9. Criterios para identificar población india en los censos nacionales.
- Cuadro 10. Población total, población de 5 años y más y hablantes de lengua indígena de 5 años y más 1980.
- Cuadro 10.1 Población total, población de 5 años y más y hablantes de lengua indígena de 5 años y más 1990.
- Cuadro 11. Población que habla lengua indígena: bilingües y monolingües por entidad federativa 1980-1990.
- Cuadro 12. Hablantes de lengua indígena: bilingües y monolingües. Relación con total de hablantes de lengua indígena 1930-1990.
- Cuadro 13. Indicadores socioeconómicos de las ocho entidades con mayor población de hablantes de una lengua indígena 1990-1993.
- Cuadro 14. Grado de marginación de las ocho entidades que tienen una mayor concentración de población indígena y el lugar que ocupan en el contexto nacional 1990.
- Cuadro 15. Distribución de los municipios en las ocho entidades con mayor población hablante de lengua indígena y su grado de marginación 1990.

Cuadro 16. Distribución de los municipios según la concentración de población indígena y su grado de marginación 1990.

Cuadro 17. Cobertura de la implantación inicial de la propuesta curricular indígena.

Cuadro 18. Libros producidos hasta 1982 en lengua indígena y variante dialectal.

Cuadro 19. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1983.

Cuadro 20. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1985.

Cuadro 21. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1986.

Cuadro 22. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1987.

Cuadro 23. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1988-

Cuadro 24. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1989.

Cuadro 25. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1990.

Cuadro 26. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1991.

Cuadro 27. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1992.

Cuadro 28. Libros producidos en lengua indígena y variante dialectal 1993.

Cuadro 29. Libros y materiales para la enseñanza del español como segundo idioma 1993.

Cuadro 30. Catalogo de lenguas indígenas 1980-1990.

Cuadro 31. Nivel académico del personal docente en servicio de educación indígena 1980.

Cuadro 32. Nivel académico del personal docente en servicio de educación indígena 1990.

ÍNDICE DE GRÁFICAS

- Gráfica 1. Población de 5 años y mas y hablantes de lengua indígena 1980-1990.
- Gráfica 2. Hablantes de lengua indígena:monolingües y bilingües 1980-1990.
- Gráfica 3. Dinamica histórica del bilingüismo 1930-1990.
- Gráfica 3.1. Dinamica histórica del monolingüismo 1930-1990.
- Gráfica 4. Población indígena;hablantes de lengua indígena y cuyo jefe de familia habla alguna lengua indígena 1990.
- Gráfica 4.1 Entidades con mayor población hablante de lengua indígena 1990.
- Gráfica 4.2 Entidades con mayor población de hablantes de lengua indígena 1980.
- Gráfica 5. Municipios en los ocho estados con mayor población hablante de lengua indígena y su grado de marginación 1990.
- Gráfica 6. Municipios con alta y media concentración de población indígena 1990.
- Gráfica 7. Municipios con alta concentración de población indígena y grado de marginación 1990.
- Gráfica 8. Municipios con concentración media de población indígena y grado de marginación 1990.
- Gráfica 9. Población indígena,demanda potencial y población atendida 1971-1990.
- Gráfica 10. Primaria indígena.desarrollo histórico 1970-1990.
- Gráfica 11. Preescolar indígena.desarrollo histórico 1980-1990.
- Gráfica 12. Primaria indígena.tipo de organización 1988-1992.
- Gráfica 13. Primaria indígena. Eficiencia terminal 1981-1991.
- Gráfica 14. Nivel de escolaridad de los maestros indígenas 1980-1990.
- Gráfica 15. Procedencia de alumnos de la licenciatura en educación indígena marzo 1994.
- Gráfica 16. Licenciaturas UPN 1993. Planes de estudio.
- Gráfica 17. Licenciatura en educación indígena. Alumnos upn 1993.